

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II, III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Mafalda Sofia Pedro Mateus**

Lisboa, fevereiro de 2020



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II, III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Mafalda Sofia Pedro Mateus**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação  
Pré-Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, fevereiro de 2020

## Agradecimentos

Quando vem o momento de agradecer, torna-se difícil. É sempre complicado tornar em palavras o que sinto, o quão agradecida estou por me acompanharem neste percurso.

Agradeço a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação João de Deus pelo apoio dado nos últimos cinco anos e, em especial, um enorme obrigada à minha orientadora Professora Doutora Violante Magalhães pela paciência, pelo carinho e pelo amor que me transmitiu pela Literatura Infantil.

Aos meus pais agradeço pela força que me deram, mesmo estando a milhares de quilómetros de distância. Ao meu irmão, que nunca me deixou sozinha quando mais precisei e por me ter dado uma sobrinha linda que é a alegria dos meus olhos.

Pelo companheirismo, amizade, amor, apoio e tantos outros adjetivos, quero agradecer a duas pessoas muito importantes para mim neste percurso, à Jéssica Garcês e à Isabel Martins. Foi com a vossa força a fortalecer a minha que sempre me ergui, pois vocês nunca me abandonaram, sempre me acompanharam quando precisei, quer nos bons ou maus momentos. Agradeço ainda a todas as outras minhas colegas que fizeram parte destes anos, pois convosco também aprendi muito.

Em último lugar, e não menos importante, quero agradecer a uma Educadora que, surpreendentemente se tornou numa amiga, Ana Sofia Branco. Foram os abraços, o apoio, a preocupação, a ajuda, os bons exemplos e o companheirismo que me deu no último semestre do mestrado, que fez com que acabasse este percurso da melhor maneira.

E enfim numa escolha faz-se um desafio  
enfrenta-se a vida de fio a pavio  
navega-se sem mar sem vela ou navio  
bebe-se a coragem até dum copo vazio  
e vem-nos à memória uma frase batida:  
hoje é o primeiro dia do resto da tua vida!

Sérgio Godinho

## Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação João de Deus. Tem como objetivo apresentar as diversas experiências e aprendizagens adquiridas ao longo de três semestres, durante os Estágios I, II e III.

Este Relatório, para além da Introdução e da Reflexão Final, está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Relatos de Estágio, são apresentados dez relatos, sendo que sete são de atividades observadas por mim e conduzidas pelas educadoras cooperantes e por uma colega; os restantes são de atividades dinamizadas por mim. Cada relato tem a sua fundamentação teórica incorporada. O segundo capítulo, Planificações, engloba seis planificações, todas planificadas e postas em prática por mim ao longo do estágio; as estratégias utilizadas encontram-se devidamente fundamentadas. O terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, apresenta três dispositivos implementados em duas faixas etárias (3 e 5 anos). Por último, no quarto capítulo, Trabalho de Projeto *Plantar o carinho animal*, apresento uma proposta de projeto, que espero vir a poder implementar numa escola, com crianças do Pré-Escolar, envolvendo a comunidade escolar e a família das crianças. Este projeto pretende desenvolver nas crianças o respeito pelos animais, em particular pelos animais domésticos, articulando assim vários conteúdos e componentes das várias áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**Palavras – chave:** Educação Pré-Escolar; Atividades; Estágio; Material.

## Abstract

This Professional Internship Report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education, from the Escola Superior de Educação João de Deus. It aims to present the various experiences and learning acquired over three semesters, during Stages I, II and III.

This Report, in addition to the Introduction and Final Reflection, is divided into four chapters. In the first chapter, Internship Reports, ten reports are presented, seven of which are activities observed by me and conducted by cooperating educators and a colleague; the rest are from activities promoted by me. Each report has its theoretical foundation incorporated. The second chapter, Planifications, comprises six plans, all planned and put into practice by me throughout the internship; the strategies used are duly substantiated. The third chapter, Assessment Devices, presents three devices implemented in two age groups (3 and 5 years). Finally, in the fourth chapter, Project Work *Plantar o carinho animal*, I present a project proposal, which I hope to be able to implement in a school, with pre-school children, involving the school community and the children's family. This project aims to develop respect for animals in children, in particular domestic animals, thus articulating various contents and components from the various areas of the Curriculum Guidelines for Pre-School Education.

**Keywords:** Pre School Education; Activities; Internship; Courseware.

# Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional .....	3
2. Calendarização e Cronograma .....	5
CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio.....	7
1.1. Síntese do capítulo .....	8
1.2. Relatos de Estágio.....	8
1.2.1. Relato de Estágio 1 (Grupo de 3 anos).....	8
1.2.2. Relato de Estágio 2 (Grupo dos 3 anos).....	10
1.2.3. Relato de Estágio 3 (Grupo dos 4 anos).....	12
1.2.4. Relato de Estágio 4 (Grupo dos 4 anos).....	14
1.2.5. Relato de Estágio 5 (Grupo dos 4 anos).....	16
1.2.6. Relato de Estágio 6 (Grupo de 5 anos).....	18
1.2.7. Relato de Estágio 7 (Grupo de 5 anos).....	20
1.2.8. Relato de Estágio 8 (Grupo de 5 anos).....	21
1.2.9. Relato de Estágio 9 (Grupo de 5 anos).....	24
1.2.10. Relato de Estágio 10 (Grupo dos 5 anos).....	25
CAPÍTULO 2 – Planificações .....	28
2.1. Descrição do capítulo.....	29
2.2. Fundamentação teórica .....	29
2.3. Planificações com quadro .....	32
2.3.1. Planificação de atividade nos 4 anos.....	32
2.3.2. Planificação de atividade nos 4 anos.....	34
2.3.3. Planificação de atividade nos 5 anos .....	36
2.3.4. Planificação de atividade nos 5 anos .....	37
2.3.6. Planificação de atividade nos 3 anos .....	39
2.3.7. Planificação de atividade nos 3 anos .....	40

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação .....	43
3.1. Descrição do capítulo.....	44
3.2. Fundamentação Teórica.....	44
3.3. Avaliação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo .....	47
3.3.1. Contextualização da atividade.....	47
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	47
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados .....	49
3.4. Avaliação da atividade no Domínio da Matemática.....	50
3.4.1. Contextualização da atividade.....	50
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	50
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados .....	52
3.5. Avaliação da atividade no Domínio da Matemática.....	54
3.5.1. Contextualização da atividade.....	54
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	54
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados .....	56
CAPÍTULO 4 – Trabalho de projeto.....	58
<i>Plantar o carinho animal</i> .....	58
4.1. Fundamentação Teórica.....	60
4.1.1. Metodologia de trabalho de projeto .....	60
4.1.2. A educação para a cidadania .....	61
4.2. Desenvolvimento do projeto .....	63
4.2.1. Problemas .....	63
4.2.2. Destinatários.....	63
4.2.3. Entidades envolvidas.....	63
4.2.4. Motivação e negociação .....	64
4.2.5. Objetivos .....	64
4.2.6. Planeamento .....	65

4.2.7. Recursos .....	66
4.2.8. Produtos finais.....	67
4.2.9. Avaliação.....	67
4.2.10. Calendarização .....	68
4.3. Considerações finais do trabalho de projeto .....	68
REFLEXÃO FINAL .....	70
Referências Bibliográficas.....	73
ANEXOS .....	77
ANEXO 1 - Proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo nos 5 anos	
ANEXO 2 - Grelha de avaliação da proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo	
ANEXO 3 - Proposta de atividade no Domínio da Matemática nos 5 anos	
ANEXO 4 - Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática	
ANEXO 5 - Proposta de atividade no Domínio da Matemática nos 3 anos	
ANEXO 6 - Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática	

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio.....	6
Quadro 2 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo .....	32
Quadro 3 – Planificação do Domínio da Matemática .....	34
Quadro 4 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	36
Quadro 5 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo .....	37
Quadro 6 – Planificação do Domínio da Matemática .....	39
Quadro 7 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral .....	41
Quadro 8 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo .....	48
Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática .....	52
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática .....	56
Quadro 11 – Calendarização do projeto .....	68

## Índice de Figuras

Figura 1 – Disposição das crianças sentadas .....	8
Figura 2 – Apresentação dos ingredientes .....	8
Figura 3 – Colocação dos ingredientes .....	9
Figura 4 – Modelação das bolachas .....	9
Figura 5 – Itinerário com o material <i>Cuisenaire</i> .....	12
Figura 6 – Jogo da Glória .....	14
Figura 7 – Crianças em atividade .....	16
Figura 8 – Cartão do bingo .....	22
Figura 9 – Folha de registo das palavras .....	22
Figura 10 – Cartão de bingo com marcas .....	22
Figura 11 – Crianças com maracas .....	24
Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo no grupo dos 5 anos .....	49
Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática no grupo dos 5 anos .....	53
Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática no grupo dos 3 anos .....	57

# **INTRODUÇÃO**

O Relatório de Estágio Profissional insere-se nas Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional I, II e III, que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar, iniciado em outubro de 2018 e terminado em fevereiro de 2020, da Escola Superior de Educação João de Deus. Durante os três semestres, o Estágio Profissional foi realizado na valência Pré-Escolar, em escolas particulares da zona de Lisboa.

Segundo Rocha (citado em Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p. 66), o aluno estagiário deveria “ser colocado em situações de experiência directa (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se por ordenar corretamente, em seu espírito, as conclusões a que chegasse”. Segundo Caldeira, Pereira e Botelho (2017):

A formação inicial de educadores e professores na ESE João de Deus, com a unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, contemplando uma avaliação predominantemente formativa. Aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores. (p. 48)

Ver trabalhar as Educadoras cooperantes foi muito positivo para mim, se bem que, na qualidade de estagiária, tenha sentido maior apoio por parte de algumas delas, nomeadamente por parte das que se preocupavam em nos auxiliar a construir atividades adequadas ao grupo em questão, tendo o cuidado de nos perguntar quais as maiores dificuldades que sentíamos. Uma vez que, enquanto estudante de educação, é necessário realizar diversas atividades ao longo do estágio, a ajuda das Educadoras para o planeamento daquelas torna-se, na maioria das vezes, bastante útil. Estas atividades realizadas, sendo que algumas são avaliadas pela equipa de supervisão da Escola Superior de Educação João de Deus, são imediatamente comentadas, de modo a ajudar-nos a compreender os aspetos positivos e os aspetos a melhorar no nosso desempenho.

Outro aspeto que se foi tornando cada vez mais positivo ao longo do mestrado foi o facto de estagiarmos com as nossas colegas de curso, uma vez que não só nos apoiamos durante o tempo de estágio, como também ouvimos as críticas construtivas das colegas no momento imediato à realização das atividades - quer estas sejam ou não momentos de avaliação.

Ao longo do estágio, tive oportunidade de verificar que pôr em prática o que aprendemos na teoria não resulta se não adaptarmos cada estratégia ao grupo com o qual estagiamos. Sobretudo, confirmei que o meu interesse é o de trabalhar com crianças de Educação Pré-Escolar. O contacto com esta faixa etária dá-me oportunidade de alargar estratégias para desenvolver determinados conteúdos.

O presente Relatório é necessário para a conclusão deste Mestrado; para além disso, ajuda-me a refletir sobre os estágios realizados, as planificações e avaliações que fiz e, pôr em prática a apresentação de um projeto.

Este Relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Apresentação de uma Proposta de Projeto Educativo. No primeiro capítulo são apresentados dez relatos de atividades ou aulas vivenciadas em contexto de estágio, com respetivas fundamentações teóricas. No capítulo dois, são apresentados seis planos de atividades. No terceiro capítulo, referente aos Dispositivos de Avaliação, apresento três avaliações; os resultados das avaliações são discutidos e analisados. O relatório termina com a reflexão sobre o percurso concretizado ao longo dos três semestres do mestrado bem como sobre as perspetivas profissionais futuras.

## **1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional**

Durante o período compreendido entre 12 de outubro de 2018 e 8 de fevereiro de 2019, realizei o Estágio Profissional numa escola particular na freguesia dos Olivais (Escola A), em Lisboa. Esta escola agrega a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.

Esta instituição, em termos físicos, tem dois recreios exteriores: um principal, com um coreto e um escorrega, direcionado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual é local de passagem para entradas e saídas da escola; um segundo recreio, com uma zona coberta e descoberta, constituído por um escorrega e um castelo de brincar, destina-se às crianças do Pré-Escolar. No interior do edifício existe um ginásio, dois refeitórios, uma cozinha, um gabinete da direção e secretaria, uma sala de professores, uma sala de apoio, uma sala comum para os dois grupos de 3 anos, um salão onde decorrem as atividades dos dois grupos de 4 anos, duas salas de 5 anos e 8 salas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O corpo docente é constituído por 6 Educadoras na valência da Educação Pré-Escolar, 6 Professores no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 Professores de música, 1 Professora de inglês, 1 terapeuta da fala, 1 Professor de ginástica e 12 colaboradores não docentes.

Ao longo deste semestre, estagiei junto de dois grupos, de, respetivamente, 5 e 4 anos. O grupo dos 5 anos, composto por 23 crianças, era um grupo heterogéneo, com 10 meninas e 13 meninos. Quanto ao grupo de crianças de 4 anos, com 25 crianças, elas eram 16 meninos e 9 meninas.

No 2.º semestre, de 25 de fevereiro e 5 de julho de 2019, realizei o Estágio Profissional numa escola particular na freguesia de Santa Isabel (Escola B), em Lisboa. Nesta escola são abrangidas as valências do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.

Esta instituição, em termos físicos, é constituída por dois recreios exteriores, um salão para os grupos dos 4 anos que tem acesso às salas do 1.º ano e ao refeitório. No Pré-Escolar existem ainda duas salas para os dois grupos dos 5 anos. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, apenas as duas salas do 1.º ano situam-se no rés-do-chão. No 1.º andar, encontram-se duas salas do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano. Esta escola ainda contém um piso -1, em que possui um ginásio, uma casa de banho, uma sala multiusos e uma biblioteca que é equipada com computadores, para além dos livros de histórias.

O corpo docente desta escola é constituído por 6 Educadoras e Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1 Professor de inglês, 1 Professor de música, 2 Professores de ginástica.

Neste 2.º semestre, estagiei, igualmente, junto de dois grupos de crianças de 4 e de 5 anos. O grupo dos 5 anos, composto por 26 crianças, tinham 11 meninas e 15 meninos, com níveis de aprendizagem muito diverso, quer entre crianças do mesmo género, como de géneros diferentes. No grupo de crianças de 4 anos, com 25 crianças (11 meninas e 14 meninos), duas delas são acompanhadas por uma terapeuta da fala e por uma psicóloga.

No 3.º semestre, de 7 outubro de 2019 a 7 fevereiro de 2020, o Estágio Profissional III decorreu na Escola A, já frequentada por mim. Como referido, esta escola agrega a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.

Durante o período de 7 de outubro a 6 de dezembro de 2019, estive junto do grupo dos 5 anos. O grupo era constituído por 25 crianças, 5 meninas e 20 meninos, o que é uma quantidade de meninos e meninas muito desequilibrada. No entanto, é um grupo que se apresenta bastante empenhado nas atividades, quer da Educadora quer nas atividades propostas pelas alunas estagiárias. Entre os dias 9 de dezembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020, estive com um grupo de 3 anos. Este grupo era constituído por 22 crianças (8 meninas e 14 meninos).

Para além destes estágios, tive ainda a oportunidade de fazer três estágios intensivos. Dois deles, de três semanas cada, ocorreram em setembro de 2018 e em setembro de 2019, ambos numa terceira escola particular (Escola C), situada em Lisboa, na zona de Alvalade. Em setembro de 2018, estagiei junto de uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois tinha começado por inscrever-me num Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em setembro de 2019, nesta mesma Escola C, estive junto de um grupo de crianças de 3 e 5 anos. O outro estágio intensivo foi realizado numa semana de fevereiro de 2019, na Escola A, junto de um grupo de 5 anos.

Embora mais limitados no tempo, a experiência dos três estágios intensivos foi igualmente muito importante para mim, por ter a oportunidade de assistir às atividades durante o horário integral dos grupos. Tal como nos anteriores estágios, pude ainda participar, orientar e interagir nas atividades da Educadora e tive a oportunidade de, previamente, preparar eu própria atividades, sendo uma forma positiva de praticar para a minha futura profissão de Educadora.

## **2. Calendarização e Cronograma**

No quadro 1, apresentado na página seguinte, encontram-se as datas dos Seminários de Contacto com a Realidade Educativa e os Estágios Profissionais que realizei em estabelecimentos escolares privados.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Semestre	Atividade	Data
1.º	Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (Escola C) 17 de setembro de 2018 a 4 de outubro de 2018
	Estágios em Educação Pré-Escolar	Estágio com grupo dos 5 anos (Escola A) 12 de outubro de 2018 a 14 de dezembro de 2018
		Estágio com grupo dos 4 anos (Escola A) 4 de janeiro de 2019 a 8 de fevereiro de 2019
		Início da redação do Capítulo 1 do Relatório de Estágio 11 de outubro de 2018 a 7 de fevereiro de 2019
2.º	Estágios em Educação Pré-Escolar	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (Escola A) 18 a 22 de fevereiro de 2019
		Estágio com grupo dos 5 anos (Escola B) 25 de fevereiro a 6 de maio de 2019
		Estágio com grupo dos 4 anos (Escola B) 6 de maio a 5 de julho de 2019
		Início da redação do Capítulo 2 do Relatório de Estágio 27 de fevereiro a 3 de julho de 2019
3.º	Estágios em Educação Pré-Escolar	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (Escola C) 16 de setembro a 4 de outubro de 2019
		Estágio com grupo dos 5 anos (Escola A) 7 de outubro a 6 de dezembro de 2019
		Estágio com grupo dos 3 anos (Escola A) 9 de dezembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
		Redação do Capítulo 3 do Relatório de Estágio; conclusão dos demais capítulos 7 de outubro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020

# **CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio**

## 1.1. Síntese do capítulo

Este primeiro capítulo apresenta dez relatos de atividades que observei no estágio profissional. Os relatos são de atividades que observei (conduzidas pelas Educadoras cooperantes ou por colegas minhas de estágio) ou de atividades que dinamizei junto das crianças das faixas etárias dos 3 aos 5 anos.

## 1.2. Relatos de Estágio

### 1.2.1. Relato de Estágio 1 (Grupo de 3 anos)

Esta atividade foi observada durante um estágio intensivo, na semana de 30 de setembro a 4 de outubro de 2019, com os dois grupos dos 3 anos, da Escola C. Neste dia, as duas Educadoras juntaram os respetivos grupos e confeccionaram bolachas.

Existem diversas aprendizagens que as crianças vão adquirindo, desde cedo, no jardim de infância, e essas aprendizagens são alcançadas através da experimentação. Segundo Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009):

As aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”. (p. 12)



Figura 1 – Disposição das crianças sentadas



Figura 2 – Apresentação dos ingredientes

Para a concretização da confeção das bolachas, as Educadoras sentaram as crianças nas cadeiras ao pé das mesmas (v. Figura 1), para, depois, cada uma poder fazer a sua bolachinha. Antes de iniciar a atividade, as docentes apresentaram aos grupos todos os utensílios e ingredientes que iriam utilizar para a confeção da receita (v. Figura 2), apelando sempre ao conhecimento prévio das crianças. Depois desta apresentação, foram pedindo auxílio às crianças para irem colocar os ingredientes dentro da taça. Durante a colocação dos ingredientes foram realizadas contagens das quantidades com as crianças. As Educadoras foram explorando a origem de alguns alimentos, como a da manteiga (processada através do leite de vaca), os ovos (é a galinha que os põe) e a farinha (feita através do cereal trigo).

Por fim, depois de os ingredientes estarem todos dentro da taça (v. Figura 3), uma das Educadoras mexeu bem a massa até ficar homogénea. Quando a massa estava pronta para fazer as bolachas, foram entregues a cada criança uma bola de massa para cada uma poder mexer um pouco e fazer a forma da sua bolacha (v. Figura 4). Depois de todas as bolachas moldadas, cada criança colocou a sua num tabuleiro de ir ao forno. As crianças revelaram entusiasmo, pois, “A participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (Martins et al., 2009, p. 21).



*Figura 3 – Colocação de ingredientes*



*Figura 4 – Modelação das bolachas*

A possibilidade dada às crianças de fazerem a sua própria bolacha é bastante enriquecedora, quer a nível da motricidade quer a nível sensorial, uma vez que estas mexeram, fizeram uma bola com a massa, sentiram a textura da massa, cheiraram e

tiveram o prazer de comer a bolacha feita por cada uma. Montessori acreditava que antes de se iniciar qualquer trabalho intelectual, os sentidos devem estar plenamente desenvolvidos. Existem dezenas de materiais que exploram os sentidos. E é fundamental que as crianças adquiram a percepção de cor, peso, tamanho, textura, cheiro ou som, e que o façam de modo integrado em atividades do dia a dia, como a confecção de alimentos.

### **1.2.2. Relato de Estágio 2 (Grupo dos 3 anos)**

A seguinte atividade foi realizada por mim, na Escola A, junto de um grupo de 22 crianças dos 3 anos, no Domínio da Matemática. A atividade teve a duração de 30 minutos e foram desenvolvidos conceitos como: sentido de número e contagens, orientação espacial e lateralidade. Além disso, ao longo da atividade, foi desenvolvida a interdisciplinaridade.

Para a interação e o envolvimento das crianças na atividade serem dinâmicos, foram construídos por mim materiais didáticos, nomeadamente, algarismos, um lago, duas árvores pequenas e uma grande, todos feitos em feltro, uma cerca feita em cartão, e sete imagens de animais (vaca, porco, pato, cão, gato, burro e galinha), impressas e plastificadas. Segundo Caldeira (2009, p. 20), o material didático, por ser uma forte chamada à percepção visual e tátil, através da sua utilização, “pretende levar a criança à aquisição do conhecimento”. Dizia Montessori (citada em Caldeira, 2009, p. 20) “que os sentidos são o suporte da inteligência e acreditava não existir aprendizagem sem acção”. Deste modo, procurei que as crianças pudessem responder às instruções transmitidas por mim, através da manipulação dos materiais.

Antes de iniciar a atividade, preparei o espaço da sala de atividades, tendo colocado as cadeiras em semicírculo para as crianças se sentarem. Entre mim e as crianças estava montada a cerca, uma vez que os restantes materiais acima referidos foram sendo colocados depois, ao longo da atividade.

Preparados os materiais e sentadas as crianças, perguntei se alguém sabia o nome do objeto que viam à frente. Algumas crianças responderam ser uma cerca. Exibi uma mala de histórias, e pedi a uma criança que a abrisse e retirasse três objetos. A criança retirou primeiro uma árvore grande e, de seguida, as duas árvores mais pequenas. De modo a facilitar um ponto de referência, posicionei a árvore grande num dos cantos da cerca, e solicitei de imediato à criança para colocar as mais pequenas junto da maior. De

seguida, pedi à mesma criança que abrisse o saco mais pequeno que estava ao meu lado. Esta abriu-o e verificou que dentro dele estavam algarismos. Estando as árvores organizadas, as crianças contaram juntas quantas árvores eram, sendo que pedi a uma delas que fosse procurar o número três. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem que “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p. 75). Contudo e de acordo, com Alsina (citada em Caldeira, 2009), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a acção mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos” (p. 33).

Antes de pedir ajuda para retirar os materiais de dentro da mala, recorri sempre a uma estratégia de suspense (como se a mala dos materiais fosse mágica), o que facilitou que o grupo se mantivesse sempre atento e integrado na dinâmica. Para o lago ser colocado dentro da cerca, pedi a uma criança que o fosse procurar dentro da mala e o posicionasse junto às três árvores. Depois destes quatro objetos terem sido manipulados, ainda faltavam ser retiradas as imagens dos animais. Quando pedi para serem retiradas estas imagens, dei instruções de orientação espacial e de lateralidade, como dentro, fora, perto, longe, à frente, atrás.

Houve uma criança que, quando lhe pedi que colocasse o “cão” fora da cerca, esta colocou-o dentro da cerca. Para a esclarecer e para que entendesse a diferença entre “dentro” e “fora”, recorri à manipulação do próprio corpo da criança, pedindo-lhe a ela que entrasse e saísse da cerca. Novo (2016, p. 32) refere que “é a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está ‘longe’ e ‘perto’, ‘dentro’, ‘fora’ e ‘entre’, ‘aberto’ e ‘fechado’, ‘acima’ e ‘abaixo’”, lembrando como as OCEPE referem que “a construção de noções Matemáticas, em particular o que se designa por pensamento espacial, se fundamenta na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança” (p. 79).

À medida que os animais iam sendo posicionados relativamente à cerca, às árvores e ao lago, foram realizadas contagens, como: “Quantos animais estão dentro da cerca?”; “Quantos animais estão fora da cerca?”; “Quantos animais existem no total?”. E, quando estas eram feitas, era sempre pedido a cada criança que fosse buscar ao saco o número correspondente.

### 1.2.3. Relato de Estágio 3 (Grupo dos 4 anos)

Durante a semana de festejos dos Reis Magos, a Educadora do grupo de 4 anos da Escola A, com o intuito de contextualizar os materiais matemáticos estruturados e não estruturados, e de torná-los mais apelativos para as crianças, criou uma história durante o uso manipulativo daqueles. Para Souza e Roseira (citado em Pinheiro, 2012), “contextualização significa a ação de estabelecer relações entre o objeto em estudo e o contexto considerado” (p. 7).

Nesta atividade, foi utilizado o material *Cuisenaire*, para a construção de um itinerário. A Educadora iniciou a abordagem ao material, perguntando o nome do material matemático, fazendo a contagem dos números já abordados com o grupo (até ao número seis).

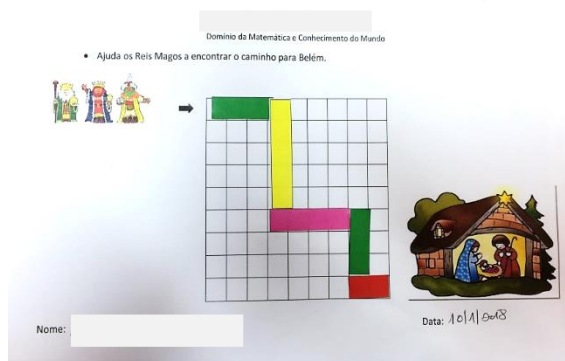


Figura 5 – Itinerário com o material Cuisenaire

Segundo Caldeira (2009):

A ação de contar é fundamental para a criança, para assim realizar a construção do número. Devemos fazer uso dessa habilidade para conseguir que as crianças assimilem o princípio de cardinalidade, através da sequência numérica (princípio de ordem estável), e pondo em marcha o princípio da correspondência um a um, com o qual se consegue chegar ao cardinal, através do ordinal. (p. 62)

Visto que o grupo tinha abordado recentemente os itinerários, a Educadora realizou com as crianças uma proposta de trabalho que apresentava: os três Reis Magos; a cabana do menino Jesus; uma tabela quadriculada, para ali colocar, adequadamente, de acordo com

o seu valor, as peças do material *Cuisenaire*. O caminho a percorrer foi ditado pela Educadora<sup>1</sup> e as crianças iam-no aplicando na tabela (v. Figura 5).

Ao longo do diálogo, a Educadora foi dando orientações espaciais de como colocar as peças do material. No entanto, algumas crianças ainda não eram capazes de responder a essas indicações e, por isso, a Educadora ajudou, visualmente, através de uma proposta de trabalho que estava aplicada no quadro.

Existem diversas formas de desenvolver a orientação espacial e Silva et al. (2016, p. 80) dão exemplos como “descreverem características dos objetos, fazerem esquemas de construções antes de as realizarem, utilizarem mapas simples, etc.”. É importante que os adultos comecem a desenvolver na criança, desde tenra idade, conhecimentos a nível da orientação espacial, uma vez que ela é essencial “para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico” (Caldeira, 2009, p. 173).

Os números que estavam representados no quadro serviram para, ao longo da história, as crianças associarem o valor de cada peça ao algarismo. Durante esta associação, a Educadora ia abordando os números que vinham antes ou depois daquele que era referido. Caldeira (2009) considera que

As crianças precisam ter o sentido do número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que os rodeia. O sentido do número envolve: compreensão dos significados (inclui o carácter ordinal e cardinal dos números), explorar relações entre os números (composição e decomposição de conjuntos), a compreensão da grandeza relativa dos números, desenvolver intuições acerca dos efeitos das operações com números e desenvolver padrões de objectos comuns. (p. 129)

Deste modo, torna-se bastante importante desenvolver nas crianças o sentido de número, pois é a partir do conhecimento claro do número que estas conseguem alcançar outras competências cognitivas e integrar-se na sociedade, uma vez que a matemática está presente no dia a dia de um adulto. A matemática encontra-se na nossa vida todos os dias, quer direta ou indiretamente, desde as formas numéricas até à contagem do dinheiro, e são estas vivências que fazem ou irão fazer parte do quotidiano das crianças.

---

<sup>1</sup> A Educadora começou por perguntar qual o número de Reis Magos que visitaram o menino Jesus. O objetivo era as crianças irem buscar a peça do material *Cuisenaire* verde clara, que vale três unidades (correspondente à quantidade de Reis Magos) e colocá-la no quadriculado da folha. De seguida, a Educadora referiu que os Reis Magos tinham passado por cinco terras e as crianças foram buscar a peça que vale cinco unidades. Visto que os três camelos estavam cansados, os Reis Magos deram-lhes quatro maçãs, pelo que as crianças colocaram a peça cor de rosa que vale quatro unidades. Os Reis Magos estavam a realizar o seu itinerário com um objetivo, iam levar ao menino Jesus três prendas: ouro, incenso e mirra. Deste modo, as crianças voltam a colocar a peça verde clara que vale três unidades. Já a terminar o itinerário, os Reis Magos passaram por duas terras para chegar à cabana, por isso, o grupo colocou a peça encarnada que vale duas unidades.

#### 1.2.4. Relato de Estágio 4 (Grupo dos 4 anos)

A atividade que se segue foi realizada por mim junto de um grupo de crianças de 4 anos, da Escola A, tendo sido avaliada pelas Professoras supervisoras da Escola Superior de Educação João de Deus. O domínio escolhido foi o Domínio da Matemática. A atividade teve a duração de 30 minutos e decorreu no centro do salão da escola. A mesma consistiu na dinamização de um jogo tradicional, “Jogo da Glória”, com desafios sobre os materiais manipuláveis da matemática.

O planeamento desta atividade foi realizado com o objetivo de diversificar o tipo de atividades presentes na rotina da criança. Assim, utilizando estratégias lúdicas na abordagem da matemática, a criança torna-se muito mais apta a interagir e a reter conhecimentos. Como refere Cunha (citado em Caldeira, 2009, p. 38), brincar é uma característica importante na vida das crianças, uma vez que estas aprendem com todo o prazer, fazem-no espontaneamente, sem medo ou pressão de errar e demonstram prazer na aquisição do conhecimento.



*Figura 6 – Jogo da Glória*

A atividade consistiu num jogo, “Jogo da Glória”, que incorporou o Domínio da Matemática, mais concretamente, alguns dos materiais matemáticos utilizados neste jardim de infância, como os Blocos Lógicos, o material Cuisenaire e o Tangram. Para a realização da atividade, levei as crianças para o centro do salão, onde já se encontravam almofadas no chão para as mesmas se sentarem e todo o material do jogo preparado (v. Figura 6). Quando as crianças escolheram um lugar para se sentar, encontraram na almofada um chapéu com a imagem de uma fruta que ditou a que grupo pertenciam. Havia quatro grupos (dois grupos de cinco crianças e outros dois com seis), que correspondiam

ao grupo do “kiwi”, “nabo”, “morango” e “cenoura”. De seguida, foram explicadas as regras do jogo<sup>2</sup> e escolhido o grupo que iria iniciar.

O jogo tem de ser “compreendido como uma brincadeira com regras onde as crianças interagem com os outros, com ou sem objetos” (Friedmann, citado em Moreira e Oliveira, 2004, p. 61). De acordo com Moreira e Oliveira (2004, p. 65), jogar e brincar são atividades imprescindíveis para o crescimento matemático e, analisando as características do jogar e do brincar, pode-se concluir que estas se relacionam com a matemática de diversas formas, sendo o jogo parte integrante desta e uma constante na convivência diária das crianças. São as brincadeiras e os jogos os primeiros meios de aprendizagem das crianças, uma vez que são desenvolvidas habilidades que as crianças já possuem e surgem outras (Froebel, citado em Caldeira, 2009, p. 19).

Durante o jogo, as crianças foram participando todas, tendo sido realizadas questões de cálculo mental, para além dos desafios planeados para cada algarismo, como por exemplo: “Estás em cima do algarismo 3, se tens de dar mais três passos, vais ficar em cima de qual algarismo?”; “O número 5 é um número par ou ímpar?”. Através destas questões, pretendi que as crianças desenvolvessem o seu conhecimento lógico-matemático. O conhecimento lógico-matemático “refere-se às relações que a criança cria com os objetos. É a relação que a criança elabora mental e internamente” (Caldeira, 2009, p. 72). Os desafios que tinham correspondência a cada algarismo encontravam-se numa cartas espalhadas no chão, assim como os materiais matemáticos, de modo a auxiliar na resolução de cada desafio. O dado foi sendo lançado e, dado que este apenas tinha círculos a representar cada quantidade, as crianças tinham que, ou conseguir, no imediato, olhar para aquele grupo de círculos e saber qual a quantidade representada, ou contar cada círculo, um a um, mas com uma correta contagem. De facto, não houve nenhuma criança que tivesse sentido necessidade de contar os círculos para saber qual a quantidade representada.

Segundo Devlin (citado em Caldeira, 2009, p. 73), o ser humano nasce com o senso numérico, ou seja, reconhecemos pequenas quantidade até quatro ou cinco

---

<sup>2</sup> Os grupos vão jogando pela ordem que estão sentados. Uma criança lança o dado e pede ajuda a outro elemento do grupo dela para ajudar a decifrar quantos passos o dado os manda dar no jogo. Cada disco do jogo que está no chão tem um algarismo. Esse algarismo corresponde a um desafio, cuja resolução tinha a ver com um dos seguintes materiais matemáticos: blocos lógicos, cuisenaire e tangram. Por exemplo, perante o desafio “Sou da cor do sol, tenho três lados iguais e sou grande”, a criança terá de ir buscar a peça correspondente dos blocos lógicos. Sempre que a equipa conseguir resolver o desafio ganha um ponto; se não acertar a pontuação continua igual.

elementos, podendo ser distinguidas de forma perceptual. Assim, “Podemos relacionar os números perceptuais com a numerosidade ou subitizing, ou seja, a capacidade de determinar quantidades de aproximadamente quatro/cinco elementos, sem o uso de contagem” (Caldeira, 2009, p. 73).

Ao terminar o jogo, a equipa vencedora colocou a sua marca dentro de um cesto que estava no final do percurso e, de seguida, foram entregues medalhas de participação a todas as crianças.

### 1.2.5. Relato de Estágio 5 (Grupo dos 4 anos)

A seguinte atividade, na Área do Conhecimento do Mundo (especificamente, sobre as divisões da casa) foi realizada por uma das minhas colegas de estágio, com um grupo de 4 anos da Escola B. A estagiária começou por sentar as crianças em semicírculo (v. Figura 7) numa das zonas do salão deste jardim de infância e, uma vez sentadas, iniciou a atividade.



*Figura 7 – Crianças em atividade*

Como esta atividade foi concretizada perto do Natal, a dinamização iniciou-se com a história “A menina dos fósforos”. Foram projetadas imagens alusivas à história, enquanto esta foi contada pela estagiária. Depois da história contada, a minha colega conversou com o grupo sobre a mesma, permitindo que as crianças expusessem a sua opinião. Com isto, uma das crianças apelou ao facto de a menina da história não ter casa para viver. É importante permitir que as crianças conversam e exprimam a sua opinião sem serem julgadas pela mesma, esta necessita de se sentir “valorizada e escutada”, contribuindo assim, para o seu “bem-estar e autoestima e, ainda, como um contexto

democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Silva et al. 2016, p. 33).

Visto ser uma época festiva muito importante e muito triste para quem passa o Natal sem um teto e sem família, a estagiária disse ao grupo que todos em conjunto iam fazer uma surpresa à menina, iam dar-lhe uma prenda de Natal. É através de diversas conversas, atividades, brincadeiras, jogos, entre outros, que as atitudes e valores são transmitidas às crianças do pré-escolar, devendo ser prática do/a Educador/a no quotidiano do jardim de infância, fazendo da Educação Pré-Escolar um facilitador da Formação Pessoal e Social (Silva et al. 2016, p. 33).

No centro da roda encontrava-se uma caixa embrulhada com papel de presente e, uma das crianças desembalhou-o. De seguida, foi solicitado a quatro crianças que fossem observar o que a caixa continha. Cada criança falou sobre o que viu. Dentro da caixa encontrava-se uma casa feita de cartão com toda a mobília. Na Educação Pré-Escolar, é importante existir a abordagem de diversas temáticas, e para que a aprendizagem seja significativa, o Educador deve fazê-lo de forma lúdica e prática. De acordo com Martins et al. (2009, p. 11) “defende-se cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios da sociedade atual”.

Uma vez desvendado o presente, ficou combinado que cada criança iria ajudar a construir cada divisão da casa, para que “A menina dos fósforos” pudesse passar o Natal em paz e no quente. Cada criança foi retirar uma peça de mobiliário para irem montando a casa, sendo que cada uma decidiu, conforme as características de cada peça, em que divisão da casa colocar cada mobília. Um dos componentes da Área da Formação Pessoal e Social é a autonomia para fazer escolhas e tomar decisões, sendo este, entre outros, muito importante para o desenvolvimento da criança como futuro adulto e pertencente da sociedade. Segundo Silva et al. (2016),

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável. (p. 36)

No fim de montarem a casa a oferecer à menina da história, algumas crianças falaram sobre as divisões da sua casa.

Para terminar, cantaram e dançaram uma música alusiva ao tema, de O Panda e os Caricas (“Vamos fazer uma casa”). Assim, todas as estratégias utilizadas tiveram uma resposta positiva por parte das crianças, tendo sido uma atividade curta (30 minutos), abordando ainda vários aspetos do interesse daquelas.

### **1.2.6. Relato de Estágio 6 (Grupo de 5 anos)**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto”.

No meu estágio com o grupo dos 5 anos da Escola A, observei diversas atividades com materiais manipuláveis. Uma delas, consistiu no uso dos Dons de Froebel, mais propriamente nos 3.º e 4.º Dons com a construção da mobília da sala.

Primeiramente, a Educadora pediu às crianças para abrirem a caixa com o número 3. Tiraram as peças e colocaram a caixa no canto superior direito da mesa, com a tampa lá dentro, na diagonal. De seguida, as crianças foram questionadas sobre quais os sólidos que constituem o 3.º Dom de Froebel, quantas faces tem o cubo e a sua forma. Abriram a caixa do 4.º Dom e guardaram a caixa da mesma forma. A Educadora perguntou quais os sólidos que constituem este Dom, questionando qual a forma da face do paralelepípedo. Todas as crianças foram respondendo corretamente.

O uso de materiais é fundamental, como refere o Ministério da Educação (2004), pois, “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (p. 168).

Com as peças dos 3.º e 4.º Dons em cima da mesa, a Educadora realizou diversas questões sobre os dois materiais (por exemplo, “o que se pode realizar com este material?”, “quantos sólidos saíram de cada caixa?”). De modo a comparar as duas caixas, perguntou qual a caixa com mais sólidos. De novo, as crianças foram dando as respostas. Ao longo da exploração do material foram ainda realizadas diversas questões de modo a desenvolver o cálculo nas crianças, tais como “Temos 8 cubos, para termos 10, quantos cubos nos faltam?”, “Tens 8 cubos, se tirasses metade, com quantos cubos ficavas?”,

“Qual é a cor da peça do material *Cuisenaire* que vale 4 unidades?”. Desta vez, nem todas as crianças conseguiram acertar nas respostas, mas a Educadora ajudou-as a compreender a resposta, fazendo desenhos no quadro.

De modo a tornar a atividade mais apelativa para as crianças, a Educadora poderia ter feito a exploração do material através de uma história. Segundo Caldeira (2009):

As construções podem ser exploradas através de uma história ou de uma situação problemática isolada. No entanto, é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história. (p. 255)

Depois das perguntas realizadas sobre o material e o cálculo, a Educadora foi dando instruções para que as crianças fossem construindo a mobília da sala. Elas realizaram-nas sozinhas, com base no exemplo de uma imagem, em 3D, no quadro. Com a construção feita, a Educadora fez questões sobre os constituintes da construção e realizou situações problemáticas<sup>3</sup>, às quais parte das crianças conseguiu responder; notei que havia dificuldades por parte de um número considerável de crianças.

Na minha opinião, a Educadora deveria ter recorrido a outros materiais, como os materiais não estruturados, de forma a facilitar e a auxiliar na concretização do raciocínio das crianças, uma vez que, segundo Silva et al. (2016):

O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. Comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação. (p. 75)

Os materiais não estruturados, como “colares de contas, cartões padronizados, *tangram*, material de *Cuisenaire*, miras, *puzzles*, dominós, legos, etc.” (Silva et al., 2016, p. 75), se usados de forma adequada e de acordo com os nossos objetivos, podem ser usados de forma concreta para auxiliar na concretização das situações problemáticas.

---

<sup>3</sup> Por exemplo: “Quantas cadeiras tem a construção? (6 cadeiras)”, “Mas se eu convidar 7 pessoas para jantar, quantas cadeiras me faltam para sentar todas as pessoas? (1 cadeira)”, “Para construir uma mesa, quantas peças precisamos? (precisamos de 4 peças)”, “Para fazermos duas mesas quantas peças precisamos? (precisamos de 8 peças)”, “Sentei 3 pessoas, quantas cadeiras ficaram vazias? (ficaram 3 cadeiras vazias)”, “Em cima da mesa temos 3 pratos, em cada prato existiam 2 talheres, quantos talheres estão em cima da mesa? (estão 6 talheres em cima da mesa)” e “Ao pé de cada prato está 1 copo, quantos copos estão em cima da mesa? (estão 3 copos em cima da mesa)”.

### 1.2.7. Relato de Estágio 7 (Grupo de 5 anos)

No dia 4 de maio de 2019, foi realizada uma visita de estudo, com o grupo dos 5 anos da Escola B, à Cordoaria Nacional, para ver a exposição *PhotoArk*. Esta exposição foi organizada pela *National Geographic*. Consistiu na mostra de fotografias, captadas pelo fotógrafo Joel Sartore, de animais que se encontram em reservas por estarem em perigo ou já em vias de extinção.

Durante o mês de maio, a Educadora começou a abordar o tema dos animais na Área do Conhecimento do Mundo e, de modo a aprofundar e a alargar a curiosidade das crianças, planeou esta visita. Segundo Silva et al. (2016):

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidade para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. (p. 85)

É extremamente importante a realização de visitas de estudo ao longo do ano letivo, quer em idades mais novas quer em idades mais velhas, uma vez que tais visitas se tornam uma forma de estimulação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Faria et al. (2015):

(...) na preparação das visitas é importante ter em consideração o contexto específico em que estas vão decorrer, procurando-se estabelecer uma ligação explícita entre o trabalho realizado em sala de aula e as atividades a desenvolver, o que só poderá ser plenamente conseguido através de um conhecimento prévio do local a visitar por parte do professor (p. 28).

Antes da visita, deve existir uma apresentação do que vai acontecer por parte da Educadora, dentro da sala de aula, uma vez que é “fundamental que os alunos tenham não só uma ideia do que é o museu e como funciona como sabem qual o objectivo da sua visita”, sendo importante existir relação entre os conteúdos de abordagem do grupo com o tema da exposição (Moreno e Guedes, 2002, p. 29). No dia anterior ao dia da visita de estudo, a Educadora fez uma breve apresentação ao grupo do que iria acontecer na exposição, explicando que, devido às alterações climáticas, existem muitos animais em vias de extinção, clarificando o conceito.

A visita foi realizada com uma guia, que começou por fazer uma apresentação mais aprofundada sobre o motivo da exposição, informando as crianças sobre o que iriam encontrar, o nome do senhor que organizou e fotografou os animais, assim como indicou algumas regras de comportamento da sala de exposição.

A guia preparou uma visita em jogo: foi mostrando partes das fotografias da exposição, dando pistas sobre os animais, e as crianças tinham que adivinhar qual o animal que iriam explorar a seguir. Por exemplo, na vez do “coala”, a guia falou sobre a alimentação do animal e sobre o pelo. As crianças souberem responder que o animal era o “coala” e, assim, foram em grupo procurar onde estava a fotografia do mesmo. Esta dinâmica de visita em jogo preparada pela guia despertou a curiosidade das crianças, e ajudou a que se mantivessem atentas e interessadas.

Para que a visita continuasse a ter importância para as crianças, a Educadora deveria ter feito atividades que complementassem o tema dos animais em vias de extinção. De acordo com DeWit e Osborne (citado em Faria et al. 2015, p. 28), é importante o “desenvolvimento de atividades em sala de aula, posteriores à visita, incluindo atividades que garantam a compreensão e a consolidação das aprendizagens realizadas”.

No entanto, considero que a visita foi realizada com sucesso e que o grupo, no geral, gostou e esteve sempre envolvido nesta experiência. Apesar de não ter sido desenvolvido o tema em sala de aula, as crianças, por serem curiosas, ficaram entusiasmadas com o tema e foram conversando sobre a visita nos dias seguintes.

### **1.2.8. Relato de Estágio 8 (Grupo de 5 anos)**

Nesta atividade, junto do grupo de 5 anos da Escola B, foi realizado um bingo de palavras e, deste modo, foi possível às crianças associar o som das palavras à sua escrita com os conhecimentos de leitura já adquiridos, falando assim na consciência fonológica. Segundo Silva et al. (2016):

A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas). (...) A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise oral é importante para o processo de codificação da escrita, (...). (p. 64)

A Educadora começou por distribuir todo o material necessário para a atividade: os quadros de bingo (v. Figura 8), com palavras diferentes para cada criança; a folha para registarem a palavra que lhes saísse (v. Figura 9) e os pompons para representar as marcas (v. Figura 10).

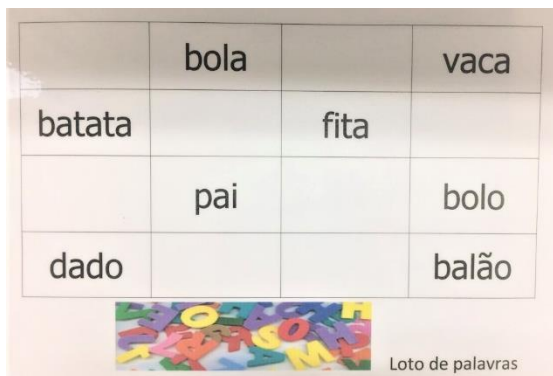


Figura 8 – Cartão do bingo

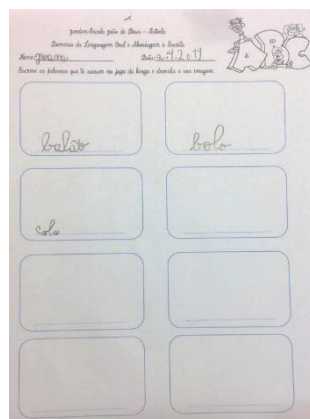


Figura 9 – Folha de registo das palavras

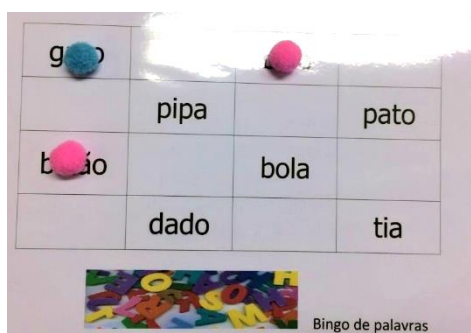


Figura 10 – Cartão de bingo com marcas

De seguida, perguntou à criança B3, “Um grupinho de letras o que forma?” e a criança respondeu corretamente (“palavras”). A criança B3 concluiu então que existem muitas palavras no cartão do bingo. Após a Educadora explicou as regras do jogo<sup>4</sup>, e pediu à criança D7 que fosse ao saco retirar uma palavra, que a lesse em voz alta e a escrevesse no quadro. Uma vez que esta criança apresentou dificuldades na leitura da palavra “apito”, a Educadora ajudou-a, lembrando as regras da *Cartilha Maternal*.

<sup>4</sup> A Educadora solicita a ajuda das crianças para irem retirar uma palavra a um saco que aquela possui. A criança escolhida tem de ler a palavra em voz alta e escrevê-la no quadro. Depois, as restantes crianças, no lugar, escrevem as palavras se as tiverem, e colocam o pompom em cima da palavra no quadro plastificado. Assim que todas as palavras tiverem um pompom por cima, levantam o braço e dizem “bingo”.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007):

Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. (p. 7)

A utilização do método da Cartilha Maternal João de Deus é fundamental para o desenvolvimento da leitura. Isto porque, como esclarece Ruivo (2009, p. 42), trata-se de um método que “promove a consciência fonológica essencial para o desenvolvimento da competência da leitura, de uma forma lógica e racional transformando a aprendizagem num jogo que satisfaz a curiosidade da criança”. Acresce que este método “respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de uma forma sistemática e lógica”.

Nas palavras seguintes, a Educadora foi sempre usando a mesma estratégia. No entanto, quando chegou a palavra “batata”, a Educadora perguntou à criança B5 “Quantos sílabas tem a palavra “batata”?” e esta respondeu corretamente (três sílabas). Perguntou ainda “Qual é o nome que se dá às palavras com três sílabas?” e, mais uma vez, a criança soube responder que se chama “trissílabo”.

A consciência silábica é um domínio que “precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 10).

Na linha deste conteúdo, a Educadora pediu que lhe dessem exemplos de palavras com uma sílaba e perguntou ainda qual o nome que se dá às palavras apenas com uma sílaba. A criança D2 soube responder corretamente. A Educadora aproveitou e apresentou o conceito de polissílabo.

De seguida, retiraram mais seis palavras do saco. Na sexta palavra, a criança C6 fez “bingo”. Assim, para terminar, a Educadora perguntou “Das palavras todas que saíram, qual a única palavra que é monossílaba?” e todas as crianças responderam corretamente: a palavra “pai”.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 54) “existem vários estudos onde foram encontradas correlações entre a consciência silábica e o sucesso na aprendizagem da leitura e entre a consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da

leitura”. Assim, torna-se importante desenvolver a consciência silábica das crianças, para que a aprendizagem da leitura seja progressiva e tenha uma boa evolução.

### **1.2.9. Relato de Estágio 9 (Grupo de 5 anos)**

Neste relato, não irei relatar uma atividade, mas, sim, uma rotina das crianças. A nova Educadora deste grupo de 5 anos, da Escola A, para além de ter vários momentos dinâmicos, implementou essa rotina. Existem diversas estratégias de acolhimento das crianças que as Educadoras adotam ou criam e esta Educadora com que estagiei, todas as manhãs, senta o grupo nas suas almofadas em “meia lua”, pega na sua guitarra e todos cantam. Alguns dias, apenas canta, outros, escolhe uma história e canta-a, outros, ainda, dinamiza histórias ou simplesmente as lê. Por vezes, existe o canto participado das crianças com “instrumentos musicais” criados pela Educadora – por exemplo, com maracas feitas com arroz colorido (v. Figura 11).



*Figura 11 – Crianças com maracas*

Segundo Silva et al. (2016),

A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros. (p. 55)

Todas as segundas-feiras, a Educadora acrescenta à sua estratégia de acolhimento uma conversa com as crianças, sobre o fim de semana delas, em que cada uma conta o que mais gostou de fazer. A Formação Pessoal e Social da criança é uma das áreas a desenvolver com a criança. Esta baseia-se “na organização do ambiente educativo,

construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 33).

É através das experiências acima relatadas que se comprova que é possível dinamizar um início de manhã, com a interdisciplinaridade no Domínio da Educação Artística e da Iniciação à Leitura (música, canto, conto e leitura de histórias).

Com o intuito de fortalecer o desenvolvimento motor das crianças, a criatividade, a comunicação corporal, o ritmo e, ao mesmo tempo, o divertimento, é comum, ou de manhã ou de tarde, esta Educadora levar as crianças para a zona de recreio e dançar com elas, com uma “coreografia” planeada. Assim, concretiza o indicado no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro: a abordagem de “formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016, p. 51).

É bastante importante a existência de espaços diferentes e dinâmicos dentro da sala, principalmente quando falamos em crianças do pré-escolar. Levar as crianças para um espaço diferente da sala, que elas já reconhecem como sendo um espaço onde vai acontecer alguma atividade mais dinâmica, torna as crianças mais motivadas e entusiasmadas com o que vai acontecer. Segundo Silva et al. (2016):

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. (p. 26)

Durante estes momentos de acolhimento ou naqueles em que há atividades dinâmicas como a dança, sente-se uma grande proximidade entre a Educadora e as crianças, e essa proximidade torna o ambiente educativo mais acolhedor.

#### **1.2.10. Relato de Estágio 10 (Grupo dos 5 anos)**

Esta atividade foi dinamizada por mim, com um grupo de 25 crianças de 5 anos da Escola A. A atividade teve a duração de 30 minutos e consistiu na leitura participada de uma adaptação que fiz do livro *A menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos.

Papiniano Carlos foi um escritor português, de seu nome completo P. Manuel C. de Vasconcelos Rodrigues. Nasceu em Lourenço Marques, atual Maputo, Moçambique, a 9 de novembro de 1918, fixando-se no Porto aos 10 anos, onde realizou os estudos. O

autor produzia para o público adulto contos, romances, crônicas, poemas e drama, sendo um autor no neorealismo, movimento caracterizado pela defesa de uma arte de divulgação dos males sociais.

Nos anos 60, Papiniano Carlos publicou *A Menina Gotinha de Água*, uma obra de literatura infantil que resultou num dos maiores êxitos editoriais, tendo sido considerada um título responsável pela renovação deste gênero literário, nomeadamente no que respeita à sua função na educação das crianças (Carmo e Magalhães, 2019, p. 241). A partir desta data, continuou a publicar livros no âmbito da literatura infantil.

A escolha desta história foi feita não só com base nos componentes de Conhecimento do Mundo que iria abordar de seguida (importância de preservar as plantas), mas também por ser um texto em verso muito bonito, e com um ritmo que, com uma boa leitura, mantém a atenção das crianças. Outro motivo foi o de ser um texto literário de um autor de grande relevância da literatura infantil, sendo necessário ter em conta que, “ao contrário do adulto, a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários (...)” e, por isso, “é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores da leitura ponderem esses aspectos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária” (Magalhães, 2008, p. 55), quer seja dentro ou fora da sala.

Segundo Dias e Neves (citado em Marques, 2016, p. 18), a leitura de histórias engrandece a imaginação das crianças, aumenta o seu vocabulário, desenvolve o pensamento crítico e ainda permite a aquisição de valores. Na preparação da dinamização da história apenas me foquei em outros dois aspetos muito importantes para o desenvolvimento da criança: prazer em ouvir histórias e comunicação oral/corporal.

A atividade iniciou-se com a distribuição de quatro imagens que representam elementos da história: menina; luar; mar e esmeralda. O grupo foi dividido por quatro grupos (três de seis crianças e um de sete). Cada um tinha uma imagem e uma função: sempre que eu dissesse “menina”, tinham de dizer “Gotinha de Água”; se dissesse a palavra “luar”, abriam os braços; em “mar”, faziam uma onda com o braço e na palavra “esmeralda”, por ser uma palavra difícil, tinham de a repetir a seguir a mim.

Mata (2008) afirma que, desde cedo, a criança observa algumas características do ato de leitura do adulto e isso permite que a criança o imite quando conta ou reconta uma história. No entanto, as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras, contos e recontos, “só se vão estruturando e desenvolvendo se as crianças tiverem

contactos directos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê” (p. 67).

Antes de iniciar a leitura da história, comecei por explorar a capa do livro, por perguntar o que viam e do que achavam que iria falar a história e, após ouvir as ideias das crianças, expliquei quais iriam ser as tarefas delas durante a mesma. Ao longo da leitura, fui pondo questões sobre cada imagem que ia aparecendo e ouvindo cada ideia do grupo. A leitura participada por parte das crianças tornou a história bastante apelativa, não só pelo prazer de ouvir ler que elas têm, mas também porque se mantiveram sempre atentas para perceber quando seria a vez de cada grupo participar com a sua tarefa.

É de evidenciar a ideia de que o Educador deve ter um determinado perfil, que obriga a ter “em conta um conjunto de qualidades, relativamente à leitura de histórias às crianças” (Marques, 2016, p. 20). Para que as crianças demonstrem estar sempre interessadas e motivadas na escuta de histórias, o Educador deve planear estratégias de motivação. Assim, quando a criança está envolvida, é possível criar um momento mágico de leitura. O Educador deve realizar uma pequena introdução da história, para que a criança sinta curiosidade em ouvi-la. No decorrer da leitura/ conto da história, deve estimular o envolvimento e motivação da criança, recorrendo, por exemplo, a modelações de voz ou a mostrar imagens.

Após a leitura dinamizada da história, entreguei algumas imagens da história para que as crianças pudessem ordenar. Deste modo, percebi que o grupo esteve atento à leitura e às ilustrações do livro, uma vez que foram capazes de ordenar as mesmas quase de imediato.

## **CAPÍTULO 2 – Planificações**

## **2.1. Descrição do capítulo**

Neste segundo capítulo do meu Relatório de Estágio Profissional, faço a apresentação de seis planos de atividades realizadas na Educação Pré-Escolar: duas destas atividades foram concretizadas na faixa etária dos 3 anos, duas nos 4 anos e outras duas nos 5 anos.

De modo a diversificar e enriquecer este capítulo, selecionei atividades de diferentes áreas e domínios do Pré-Escolar. Na faixa etária dos 3 anos, escolhi uma atividade do Domínio da Matemática e do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Na faixa etária dos 4 anos, escolhi uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo e do Domínio da Matemática. Quanto aos 5 anos, selecionei atividades realizadas no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Área do Conhecimento do Mundo.

## **2.2. Fundamentação teórica**

Quando uma planificação é feita, pretende-se que ela vá ao encontro do currículo. De um modo geral, “a planificação do ensino, partindo do currículo, programa actividades de ensino-aprendizagem que selecciona, organiza e sequencia no tempo e concretiza-se num plano de ensino” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 59). Assim, a planificação apresenta-se como um guia de orientação para o Educador, como um auxiliar para a concretização de atividades com as crianças.

A planificação deve ser criada a partir da cuidada seleção de estratégias de ensino, que envolvam as crianças em atividades adaptadas aos objetivos e conteúdos definidos pela Educadora. Na sequência, deve ser possível variar nas estratégias utilizadas em qualquer conteúdo de aprendizagem. De acordo com Ribeiro & Ribeiro (1990):

As estratégias e actividades, face a um mesmo objectivo, ganham, sempre que possível, em ser variadas ou combinadas, desde que não interfiram umas com as outras, para compensar limitações inerentes a cada uma delas e para conseguir adaptar o ensino a estilos individuais de aprendizagem. (p. 433)

Apesar de as planificações poderem ser bem estruturadas, o que será mensurável são as estratégias empregadas na atividade, uma vez que são estas que vão estimular e facilitar

a aprendizagem das crianças.

Segundo Zabalza (1994), a planificação consiste em “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.” Ainda sobre a planificação, Escudero (citado em Zabalza, 1994) diz-nos que esta se trata de:

(...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (pp. 47 e 48)

Enquanto aluna estagiária, tenho verificado e experimentado a importância da planificação, pois esta torna-se um importante guia orientador da atividade a realizar, com as principais etapas a seguir. A planificação é não só relevante para o docente, como também para aqueles que, sendo responsáveis pela educação escolar (diretores, coordenadores, inspetores), podem verificar as atividades planeadas para cada área/domínio ao longo do ano letivo. Clark e Elmore (citados em Zabalza, 1994) referem que:

(...) quando solicitaram a uma professora que lhes fosse dito como fazia ela a sua planificação anual, a resposta que obtiveram evidenciava que os principais recursos que a professora utilizava na planificação eram os materiais curriculares (especialmente os guias do professor), as experiências da interação instrutiva do ano lectivo anterior (como terá corrido) e o calendário escolar para o curso a iniciar. E a sua conclusão geral foi a de que os materiais curriculares publicados exerciam, de um modo geral, uma poderosa influência, tanto no conteúdo como nos processos de ensino. (p. 50)

As planificações que o Educador deve concretizar são, ao contrário, um documento orientador das propostas pedagógicas, isto é, auxiliam no desenrolar das ações e procedimentos que o Educador pensou e definiu de acordo com os objetivos a alcançar. No entanto, o ato de planificar não deve ser usado como um modo de controlar tudo ao pormenor, ao ponto de ignorar o que possa surgir de inesperado por parte das crianças. Para facilitar no desenvolvimento de estratégias, torna-se também importante a participação das crianças no processo de planeamento, uma vez que, segundo Silva et al. (2016, p. 19), “cabe ao/à educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas debatidas”. Para tal integração ter sucesso, é preciso que o Educador esteja atento às crianças tendo em consideração as suas sugestões e conversar com elas para compreender as suas ideias e progressos. Com isto, é necessário que comunique com o seu grupo, existindo “*feedback* construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua

identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender”.

No decorrer da atividade, devemos ser flexíveis a todas as alterações imprevistas, uma vez que existem crianças muito espontâneas e muitas vezes com ideias já concebidas sobre certos conteúdos e, portanto, devemos dar-lhes a palavra e não ignorar, mesmo que a planificação saia modificada. Deste modo, permitimos que as crianças se interessem cada vez mais em participar em todas as atividades propostas. No perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância é referido que, ao planificar, o Educador:

Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo. (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto)

Na concretização das planificações, os Educadores/Professores normalmente contrariam o esquema habitual de começar pelos objetivos e apenas depois passar aos conteúdos a abordar. Segundo Peterson, Marx e Clark (citados em Zabalza, 2000):

(...) os professores dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar; depois, concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e actividades se vão realizar; finalmente, dedicam uma escassa proporção de tempo aos objectivos. (p. 54)

Quando o Educador/Professor realiza o planeamento, existem vários agentes (planeadores de currículos, autores de programas, Professores, alunos, pais e membros da própria comunidade) que procuram saber o porquê da escolha feita. O Educador/Professor pode justificar as opções tomadas em função de dois tipos de critérios: a sua viabilidade de execução e o valor ou importância dentro de um horizonte de referência.

A viabilidade de um objetivo está estreitamente relacionada com as condições que permitem executar as atividades, podendo ser realizado por todos os elementos do grupo, permitindo que haja recursos que chegam a todos, para o objetivo ser alcançado. No decorrer da realização de uma planificação, é igualmente importante ter em atenção à sua qualidade para atingir os fins. Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem que “A justificação do valor e importância de objectivos de ensino-aprendizagem assenta em juízos apreciativos sobre necessidades educativas ou valores essenciais e que se vêm a traduzir, normalmente, nas finalidades ou metas educacionais que se estabelecem” (p. 91).

Assim, quando se realiza uma planificação, seja ela de que tipo for, devemos ter em consideração todos os aspetos importantes acima referidos, uma vez que se vão tornar a base para uma boa concretização das atividades para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

## 2.3. Planificações com quadro

### 2.3.1. Planificação de atividade nos 4 anos

O plano de atividade apresentado no Quadro 2 foi realizado para a faixa etária dos 4 anos da Escola A. Foi uma atividade planificada na Área do Conhecimento do Mundo, que consistia na plantação de alguns legumes (como a cenoura e o alho francês).

Quadro 2 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

PLANO DE ATIVIDADE			
Faixa etária: 4 anos			
HORA	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
45 minutos	<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p>- Consciencialização para a importância do ambiente;</p> <p>- Contacto com outros seres vivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir as conceções prévias das crianças sobre qual a diferença entre semear e plantar, esclarecendo de imediato, se necessário;</li> <li>Deixar as crianças explorar o material;</li> <li>Permitir que seja o grupo a identificar se vão plantar ou semear, a partir do material que observaram;</li> <li>Ouvir a opinião de todas as crianças sobre como vamos realizar a atividade;</li> <li>Abordar os constituintes das plantas, enquanto as crianças, em grupo, preparam o vaso com terra;</li> <li>Realizar a plantação e cuidar das plantas, procurando o local certo para colocá-las.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantas em viveiro (cenouras e alhos francês);</li> <li>4 Vasos;</li> <li>Pás;</li> <li>Terra;</li> <li>Água.</li> </ul>

Nesta atividade, tal como em todas as outras realizadas no grupo dos 4 anos, as crianças sentam-se em mesas redondas. No entanto, isso não significa que trabalhem

sempre em grupo. Segundo Silva, Lopes e Moreira (2018), o método da mesa redonda é particularmente útil para:

Partilhar conhecimentos; Desenvolver a criatividade; Implementar o turbilhão de ideias (*brainstorming*); Desenvolver o pensamento; Incentivar a participação igual de todos os elementos do grupo; Incentivar os alunos mais tímidos a partilhar as suas ideias quer no seu grupo, quer na turma; Permitir o contacto com diferentes pontos de vista e ideias (p. 61).

Tendo a atividade planeada a manipulação de materiais, é fundamental permitir que todas as crianças explorem o material e que conversem sobre o nome e a utilização de cada um, existindo assim trabalho de grupo. Todas as crianças demonstram curiosidade na exploração e no desejo de descobrir coisas novas e essa sua curiosidade é, segundo Silva et al. (2016),

A largada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia. (p. 85)

A concretização da atividade consistiu na realização de algumas etapas por parte das crianças: encher o vaso com terra; abrir um buraco para colocar a planta; colocar a planta no buraco; tapar o buraco; regar. Todas as etapas foram acompanhadas de uma conversa com as crianças sobre como se planta. As crianças foram consciencializadas para a importância da rega diária das plantas e da necessária exposição ao sol, devendo cuidar das plantas com todo o carinho. Segundo Silva et al. (2016):

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. (p. 90)

Tenho verificado, ao longo de todas as atividades realizadas em estágio, que as crianças, sempre que têm contacto com atividades relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, demonstram enorme interesse em ouvir, explorar e fazer perguntas sobre os temas. Ao aplicar esta planificação foi o que verifiquei. É a partir de todos estes interesses que nós, Educadoras, conseguimos que as crianças respeitem e criem bons pensamentos sobre o mundo que as rodeia.

### 2.3.2. Planificação de atividade nos 4 anos

A presente planificação (Quadro 3), na página seguinte, refere-se a uma atividade realizada na Escola B, com crianças da faixa etária dos 4 anos. Enquadra-se no Domínio da Matemática e pretendi que, com o material *Cuisenaire*, as crianças realizassem uma análise de dados através do gráfico de barras.

Quadro 3 – Planificação do Domínio da Matemática

<b>PLANO DE ATIVIDADE</b>			
<b>Faixa etária: 4 anos</b>			
<b>HORA</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>
30 minutos	<b>Domínio da Matemática</b> - Gráfico de barras	<ul style="list-style-type: none"><li>• Levar o grupo em comboio para a sala e sentá-los nos lugares;</li><li>• Iniciar a atividade com uma pequena contextualização para a realização do tratamento de dados;</li><li>• Perceber as conceções prévias sobre o tema;</li><li>• Explicar para que serve um gráfico de barras;</li><li>• Realizar a contagem dos legumes que estão na horta, de modo a fazer a associação às peças do material <i>Cuisenaire</i> e, conseqüentemente, preencher o gráfico;</li><li>• Colocar perguntas de exploração dos dados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gráfico de barras em tamanho A2;</li><li>• 25 gráficos de barras em tamanho A4;</li><li>• Material <i>Cuisenaire</i>;</li><li>• “Horta” com imagens de legumes plastificados.</li></ul>

Para iniciar a atividade de uma forma lúdica, comecei por fazer uma pequena contextualização sobre o que iria acontecer. De seguida, coloquei algumas questões sobre o material que íamos manipular (material *Cuisenaire*, gráfico de barras e a horta com os legumes). De um modo geral, a atividade consiste na contagem dos legumes da horta, fazendo a associação da sua quantidade às peças do material *Cuisenaire* e, conseqüentemente, preenchendo o gráfico.

De acordo com Caldeira (2009), “A utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o

mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática.” (p. 12)

A manipulação dos dados (legumes da horta), permitiu às crianças menos desenvolvidas realizar a contagem concreta, um a um, daqueles legumes, para uma maior facilidade de associação à peça do material *Cuisenaire*. Para as crianças que já têm o *subitizing* desenvolvido, permite que sejam capazes de identificar de uma só vez qual a quantidade de legumes colhidos.

A contagem do material concreto e a consequente associação da sua quantidade à peça do material desenvolvem na criança “o sentido de número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia” (Caldeira, 2009, p. 129). Já a construção do gráfico de barras facilita a contagem de elementos, por isso, as crianças mais facilmente olham para o dado a analisar e sabem ditar de imediato a quantidade de elementos. De acordo com Castro e Rodrigues (2008):

A organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente. No entanto, a maioria dos gráficos convencionais têm níveis de abstracção elevados e nem sempre são compreendidos por crianças pequenas. (p. 72)

É pelo nível de abstracção de algumas crianças ser pouco desenvolvido que é importante uma boa construção do pensamento ao nível do material *Cuisenaire* para este tipo de gráficos, pois, sabendo o valor das peças, a análise dos dados torna-se mais fácil e cada vez mais desafiante para a Educadora e as crianças. Ou seja, “Os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender os aspetos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 12).

No fim da construção do gráfico de barras, procedemos à análise dos dados, uma vez que “deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere (se permite dar resposta à questão inicial, qual a categoria menos frequente, qual a mais frequente...)” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 72).

Assim, é através destas análises que as crianças começam a ter perceção dos conteúdos e conseguem ajudar, no dia-a-dia, a Educadora a realizar, por exemplo, inventários dos materiais em sala, quer em momentos específicos, quer na contagem das peças de alguns jogos quando é necessário verificar se estão completos.

### 2.3.3. Planificação de atividade nos 5 anos

A presente planificação (Quadro 4) é referente a uma atividade realizada na Escola A, com um grupo da faixa etária dos 5 anos. Insere-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e visa a sensibilização para a escrita.

Quadro 4 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

PLANO DE ATIVIDADE			
Faixa etária: 5 anos			
HORA	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 minutos	<p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p> <p>- Prazer e motivação para ler e escrever;</p> <p>- Consciência da palavra.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizar a turma em quatro grupos;</li><li>• Entregar um crachá identificativo aos elementos de cada grupo;</li><li>• Realizar a leitura modelo de um poema;</li><li>• Recitar com cada grupo a estrofe correspondente ao seu animal;</li><li>• Entregar um saco com letras móveis para que sejam construídos/escritos os nomes dos animais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Letras móveis;</li><li>• Crachás;</li><li>• Livro <i>Poesia para todo o ano</i>, de Luísa Ducla Soares;</li><li>• Folhas A3 com as estrofes do poema.</li></ul>

Esta atividade iniciou-se com a organização de quatro grupos e com a distribuição, a cada grupo, de crachás identificativos. Cada crachá continha uma estrofe do poema “Para cada um seu modo de ver”, relacionada com um animal diferente. De seguida, foi realizada a leitura modelo do poema; após o que cada grupo teve de repetir a sua estrofe.

O ato de repetir frases ou versos e fazer com que as crianças as memorizem para mais tarde os reproduzirem, torna-se importante no desenvolvimento da criança no pré-escolar, uma vez que “o conhecimento fonológico da língua materna está estabilizado à entrada para o 1.º ciclo. Até lá, enquanto esse conhecimento não estabiliza, as crianças utilizam processos de redução/omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção de sons” (Sim-Sim et al., 2008, p. 16).

Quando as crianças já tinham conseguido repetir a sua estrofe sem qualquer erro linguístico, procederam à escrita do nome do respetivo animal com o auxílio de letras móveis; no conjunto de letras entregues, havia uma letra “intrusa”.

Este exercício teve por fim uma sensibilização à escrita, pois, é sabido, “a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim et al. 2008, p. 53). Deste modo, com o correto auxílio e tendo em vista um bom desenvolvimento da consciência linguística, a maioria das crianças foi capaz de ordenar todas as letras que se encontravam dentro do saco, excluindo a letra intrusa. Consequentemente procederam à leitura do nome do animal.

#### 2.3.4. Planificação de atividade nos 5 anos

A presente planificação (Quadro 5) é referente a uma atividade realizada na Escola B, com crianças da faixa etária dos 5 anos. Enquadra-se na Área do Conhecimento do Mundo, explorando a alimentação saudável, através da roda dos alimentos.

Quadro 5 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

<b>PLANO DE ATIVIDADE</b>			
<b>Faixa etária: 5 anos</b>			
<b>HORA</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>
45 minutos	<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p>- Compreender a diversidade da alimentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar, a cada par de crianças, uma folha A4, com a roda dos alimentos e com palavras e imagens móveis;</li> <li>• Introduzir os conceitos básicos sobre o tema e ir colocando imagens no cartão A2;</li> <li>• Permitir que as crianças organizem sozinhas os alimentos por cada setor da roda dos alimentos, assim como a sua legenda;</li> <li>• Corrigir a organização dos alimentos com o auxílio de uma roda dos alimentos em tamanho grande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda dos Alimentos em cartão A2;</li> <li>• Folha A4 plastificada, contendo a Roda dos alimentos e palavras e imagens móveis.</li> </ul>

Nesta atividade, optei por colocar as crianças a trabalhar em pares, entregando-lhes uma folha A4 plastificada, que continha a roda dos alimentos e um saco com imagens de alimentos e as legendas de cada setor. Optei pelo trabalho a pares, uma vez que as

crianças, desde cedo, devem saber partilhar o material com os colegas e serem cooperativos entre si. Silva et al. (2018), respondendo à questão “O que é a interação estimuladora preferencialmente face a face?”, explicam o conceito. Esta interação em grupo

(...) requer que cada um dos elementos do grupo ajude a promover a aprendizagem académica bem como o funcionamento eficaz do grupo, para que todos os seus elementos atinjam os objetivos a que se propuseram juntos. É a condição essencial para se passar do trabalho de grupo para o trabalho em grupo, já que trabalhar em grupo requer que, durante a realização das tarefas, os alunos promovam e facilitem a aprendizagem de cada um, através da ajuda e apoio mútuos e da estimulação dos esforços que cada um faz para aprender. (pp. 22 e 23)

Para além da roda dos alimentos que as crianças tinham, ainda expus no quadro uma roda dos alimentos, em cartão de tamanho grande (A2), para que, inicialmente, elas pudessem acompanhar o preenchimento da mesma. Antes de permitir que as crianças organizassem sozinhas os alimentos, fiz uma abordagem ao tema e a legendagem de dois setores. A partir deste momento, deixei que o grupo fizesse o preenchimento autonomamente. De acordo com Silva et al. (2016):

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável. (p. 36)

Por fim, procedi à correção da distribuição dos alimentos nos setores, assim como de cada legenda, usando para isso a roda dos alimentos em tamanho grande. Silva et al. (2016) defendem que “cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar” (p. 38). Ao longo da correção, fui pedindo a cada par que fosse demonstrar no quadro o que tinha feito. Assim, consegui captar a atenção de todo o grupo, uma vez que esta se tornou uma correção dinâmica.

Devemos incentivar as crianças para o desenvolvimento da sua autonomia e independência enquanto ser humano, e é com estratégias utilizadas nas atividades no grupo que conseguimos ir alcançado estes grandes objetivos.

### 2.3.6. Planificação de atividade nos 3 anos

A presente planificação (Quadro 6) é referente a uma atividade realizada na Escola A, com crianças da faixa etária dos 3 anos. Insere-se no Domínio da Matemática, dinamizando o material Blocos Lógicos com o recurso a um material não estruturado da matemática.

Quadro 6 – Planificação do Domínio da Matemática

<b>PLANO DE ATIVIDADE</b>			
<b>Faixa etária: 3 anos</b>			
<b>HORA</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>
30 minutos	<b>Domínio da Matemática</b>  - Material Blocos Lógicos;  - Contagens;  - Orientação Espacial.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sentar as crianças em semicírculo, no chão, para uma interação mais dinâmica entre mim e elas;</li><li>• Mostrar uma lagarta desmontada (com as cores do material Blocos Lógicos), para que as crianças possam montar através de orientações espaciais;</li><li>• Abrir, em conjunto com as crianças, a caixa do material e questionar sobre as formas geométricas e cores do mesmo;</li><li>• Fornecer instruções de lateralidade e de orientação espacial para a colocação das peças em cada círculo do corpo da lagarta;</li><li>• Realizar contagens das peças do material que foram colocadas na lagarta, através da representação de números;</li><li>• Pedir auxílio às crianças para organizar e arrumar todo o material.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Material Blocos Lógicos;</li><li>• Lagarta com as três cores do material Blocos Lógicos;</li><li>• Algarismos móveis.</li></ul>

Com o intuito de tornar a minha relação com as crianças mais dinâmica, decidi sentar as crianças em semicírculo, num dos espaços disponíveis dentro da sala de atividades. De acordo com Silva et al. (2016):

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (p. 26)

Para contextualizar a atividade recorri a uma estratégia habitualmente utilizada pela Educadora da sala para que as crianças se envolvam na mesma e se demonstrem

entusiasmadas. Assim, “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva et al. 2016, p. 28). Esta dinâmica consistiu em aludir à imaginação das crianças, dizendo que a ‘chuva mágica’ que desmonta animais, desmontou a minha lagarta e, por isso, precisava da ajuda de todos para a montar. Para a realização da sua montagem recorri à orientação espacial.

Foi solicitado a duas crianças que fossem abrir a caixa do material dos blocos lógicos, para que, de seguida, fosse possível explorar os atributos do mesmo. De acordo com Mendes e Delgado (2008), “é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas” (p. 10). Durante a atividade foram fornecidas instruções de lateralidade e de orientação espacial para colocar as formas geométricas. Ainda em consonância com Mendes e Delgado (2008), é de extrema relevância que:

(...) no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e a análise da posição do objecto. Ao fazê-lo as crianças desenvolvem vocabulário específico e adequado a cada uma das situações, como: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, para a direita, para a esquerda, a seguir, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc. (p. 11)

Foram ainda realizadas as contagens das formas geométricas, quantas formas estavam em cada círculo do corpo da lagarta, colocando o número correspondente a legendar. Caldeira (2009, p. 66) defende que “é importante, que a Educação Infantil dê oportunidade às crianças para a manipulação de objetos, como um recurso indispensável para a compreensão e construção do número, como expressão de quantidade, e de numeral como indicação de número”.

A atividade terminou com todo o grupo a escutar a música “O Jogo do Quadrado”, do Panda e os Caricas.

### **2.3.7. Planificação de atividade nos 3 anos**

A presente planificação (Quadro 7) é referente a uma atividade realizada na Escola A, com crianças da faixa etária dos 3 anos. Enquadrada no Domínio da Linguagem Oral, pretendia-se dinamizar o livro *Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!*, bem como ensinar às crianças a lengalenga “O coelho Alberto”.

Quadro 7 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral

PLANO DE ATIVIDADE			
Faixa etária: 3 anos			
HORA	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 minutos	<p><b>Domínio da Linguagem Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prazer em ouvir ler;</li> <li>- Consciência fonológica;</li> <li>- Comunicação oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamizar a leitura da história <i>Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!</i>, com as crianças nas cadeiras, em semicírculo;</li> <li>• Distribuir pelo centro do semicírculo uma imagem de um crocodilo, bem como letras e palavras para relembrarmos o que o crocodilo gostava de comer;</li> <li>• Explorar a alimentação do crocodilo;</li> <li>• Ensinar a lengalenga “O coelho Alberto”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro <i>Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!</i>, de Nick Bromley;</li> <li>• Lengalenga “O coelho Alberto”.</li> </ul>

A presente atividade planificada consistiu na dinamização da história *Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!*, de Nick Bromley. Dispus as cadeiras onde as crianças se iam sentar em semicírculo, de modo a permitir que eu chegasse a todas as crianças mais facilmente, sempre que necessário.

Durante a leitura da história, realizei várias inflexões de voz e expressões, para que o grupo estivesse sempre curioso a acompanhar a história. Em consonância, Sobrino (2000) sublinha que a atitude do mediador é essencial, na forma como transmite o gosto pela leitura, pelo que o deve fazer com entusiasmo, de modo a comunicar-se facilmente com as crianças que o rodeiam. Foi possível ainda interagir com as crianças desde o início da leitura, através da exploração da capa do livro e de algumas páginas mais coloridas.

São muitos os autores que defendem que a literatura infantil constitui um papel determinante, no desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade da criança, na medida em que fomenta a sua imaginação, afetividade e curiosidade. Sim-Sim et al. (2008, p. 12) dizem ser de extrema relevância “proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças”.

Realizada a leitura da história (cujo protagonista é um crocodilo), apresentei às crianças a imagem de um crocodilo, várias letras e palavras, de modo a que conseguissem identificar, através deste material, o que o crocodilo andou a comer durante a história. Para que houvesse uma consolidação de conhecimentos ao nível da alimentação do crocodilo, explorámos ainda algumas imagens representativas dessa alimentação.

De modo a completar um momento dinâmico, como é a leitura de uma história, decidi dinamizar a lengalenga “O coelho Alberto”. As OCEPE recomendam o desenvolvimento de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, justificando que “Todas estas formas de expressão podem ainda ser meios de competência linguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (Silva et al. 2016, p. 56). Assim, todo o grupo se envolveu nesta estimulação, tendo repetido, diversas vezes, ao longo do dia, aquela lengalenga.

## **CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação**

### **3.1. Descrição do capítulo**

Ao longo deste capítulo irei apresentar três dispositivos de avaliação realizados com as faixas etárias dos 3 e 5 anos, sobre áreas diferentes. Estas avaliações foram todas postas em prática na Escola A, ao longo do estágio do último semestre. Durante este semestre já não estagiei com a faixa etária dos 4 anos – motivo pelo qual não incluí um dispositivo de avaliação para este grupo.

Primeiramente, será feita uma fundamentação teórica que aborda a importância da avaliação, o desenvolvimento do conceito, citando diversos autores sobre a avaliação na Educação Pré-Escolar. Na segunda parte estão apresentados três dispositivos de avaliação. No início de cada um é feita uma apresentação da atividade realizada; de seguida, são apresentados os parâmetros e critérios de avaliação utilizados e, por fim, estarão apresentados os resultados obtidos nas atividades e uma reflexão sobre as aprendizagens das crianças.

### **3.2. Fundamentação Teórica**

A avaliação na Educação Pré-Escolar tem um papel importante para os Educadores e para os Encarregados de Educação, uma vez que é através dela que se conhece o nível de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Ribeiro (2012):

A avaliação é a atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é através dela que a educadora fica a saber se os objetivos anteriormente planificados foram atingidos, é um meio de controlar o que a educadora planeou e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. É um instrumento que serve para reorientar a prática educativa sendo feita sistemática e continuamente para a melhoria da ação educativa. (p. 15)

Segundo Castilho e Rodrigues (2012), apenas em 1997, quando foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é que existiu interesse pela avaliação nas idades mais novas, dos 0 aos 6 anos. Até àquela data, as preocupações pela avaliação surgiam de forma pouco formal e a avaliação chegava a ser considerada desnecessária pelos Educadores. Castilho e Rodrigues consideram que, pelo facto de não existir nenhum programa a cumprir até 1997, os Educadores tomavam uma atitude de despreocupação com a avaliação:

O facto de se confundir com alguma frequência “aprendizagem” e “desenvolvimento”, e de não existir, de uma forma clara, um programa a cumprir e, sobretudo, a inexistência de uma “quantificação de resultados” para o acompanhamento em termos de percurso educativo, fez com que a avaliação fosse arredada de preocupações maiores na educação de infância. (p. 79)

Quando se fala em avaliação na Educação Pré-Escolar, referimo-nos à avaliação diagnóstica e formativa. A avaliação diagnóstica é essencialmente abordada no início do ano letivo, uma vez que consiste na caracterização do grupo e de cada criança. De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:

Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo. (p. 4)

Contudo, a avaliação diagnóstica pode igualmente ocorrer durante o ano letivo, quando é articulada com a avaliação formativa, uma vez que, quando uma vai ao encontro da outra, é possível a adoção de estratégias pedagógicas, o que contribui para a construção e adaptação do projeto curricular do grupo.

Quanto à avaliação formativa, trata-se essencialmente de um “processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Direção-Geral da Educação, 2019), para que haja um acompanhamento contínuo das dificuldades e consciência destas e como as ultrapassar. Esta apresenta-se como “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas, como importantes” (Cortesão, 1993, p. 12). Segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (p. 1)

Na construção e organização do currículo, o Educador deve refletir sobre as finalidades das suas práticas pedagógicas e o modo como organiza a sua ação. Silva et al. (2016) defendem que:

Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança do grupo e do contexto social em que trabalha. (p. 5)

Quando falamos em avaliação em crianças da Educação Pré-Escolar, existem opiniões distintas dos Encarregados de Educação. É necessário que estes compreendam a sua importância, cabendo ao Educador tomar a iniciativa de a explicar. Para Silva et al. (2016):

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (p. 13)

A avaliação na Educação Pré-Escolar deve ser realizada de forma contínua, para acompanhar os progressos da criança, e, com a recolha de informação relevante, torna-se possível apoiar e sustentar as estratégias utilizadas com aquela criança ou aquele grupo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o Educador de Infância, no âmbito da observação, da planificação e da avaliação deve observar cada criança individualmente e o grupo como um todo, para poder realizar planificações adequadas ao nível de desenvolvimento de ambos, tendo também consideração pelos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.

O conceito de avaliar nesta vertente não tem como objetivo fazer uma avaliação final das crianças, mas acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças ao longo do ano letivo e, no final deste, compreender quais os objetivos alcançados. As planificações de atividades devem abranger as várias áreas e domínios da Educação Pré-Escolar. Segundo Portugal (2012):

No trabalho com crianças, em fases de desenvolvimento fundacional e globalizante, atente-se na importância de se ter sempre em mente uma visão holística e flexível do desenvolvimento, ainda que enquadrado em áreas desenvolvimentais e/ou curriculares. Importa trabalhar com vista a ajudar as crianças a desenvolver competências, dentro de finalidades desenvolvimentais e educativas amplas e contextualizadas, e não tanto “exercitar” ou trabalhar naquilo que se espera que as crianças realizem com 2, 3, 4 ou 5 anos de idade, atendendo a objetivos específicos definidos em estádios de desenvolvimento normativos e descontextualizados. (pp. 238-239)

Para além do Educador e de toda a comunidade escolar, existe outro agente que mostra relevância na participação da avaliação das crianças: os pais/famílias. Uma vez que lhes é permitido compreender as aprendizagens dos seus filhos, “mas também contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa, facilitando a articulação entre a educação familiar e o processo educativo no jardim de infância” (Silva et. al., 2016, p. 19). Assim, observamos que é importante que existam diversos agentes intervenientes na vida da criança que podem possibilitar apoio e suporte

ao Educador quando este realiza as avaliações, para que as crianças consigam ter progressos na sua aprendizagem não só cognitiva como nas relações com os pares.

Os dispositivos de avaliação que se seguem correspondem a uma avaliação formativa, uma vez que não foram usados para avaliar a crianças, mas sim para recolher informação. Para esta recolha de informação, baseei-me numa adaptação da escala de Likert, apresentando os seguintes critérios: Fraco (de 0 a 2,9 valores), Insuficiente (de 3 a 4,9 valores), Suficiente (de 5 a 6,9 valores), Bom (de 7 a 8,9 valores) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

### **3.3. Avaliação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo**

#### **3.3.1. Contextualização da atividade**

A avaliação da atividade que a seguir se apresenta foi realizada na sala dos 5 anos, num grupo de 25 crianças, e incidiu sobre a Área do Conhecimento do Mundo. A proposta de trabalho (v. Anexo 1) foi implementada como forma de consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos durante a atividade anteriormente realizada. Pretendeu ainda analisar alguns parâmetros da aprendizagem da criança. Para a realização daquela proposta de trabalho, as crianças necessitavam de ter estado atentas à atividade e a todas as indicações transmitidas por mim.

#### **3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

**Motricidade fina:** A finalidade deste parâmetro consiste em avaliar se a criança pinta corretamente as imagens das habitações dentro dos limites das figuras. Os critérios selecionados foram:

- Pinta corretamente, respeitando os contornos;
- Pinta, mas não respeita os contornos;
- Não pinta as imagens.

**Correspondência das imagens às palavras:** O segundo parâmetro apresentado consiste na ligação da habitação típica de Portugal ao nome da região a que pertence. Estas três imagens representavam as três casas em três dimensões que eu lhes tinha mostrado anteriormente no decorrer da atividade.

Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:

- Faz corresponder corretamente as três imagens;
- Faz corresponde corretamente duas imagens;
- Faz corresponder corretamente a uma imagem;
- Resposta incorreta.

**Identificação de sílabas:** De modo a inserir interdisciplinaridade com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na atividade, para este parâmetro, a criança deve contar o número de sílabas de cada uma das três palavras e pintar a quantidade de círculos correspondente. Os critérios criados foram:

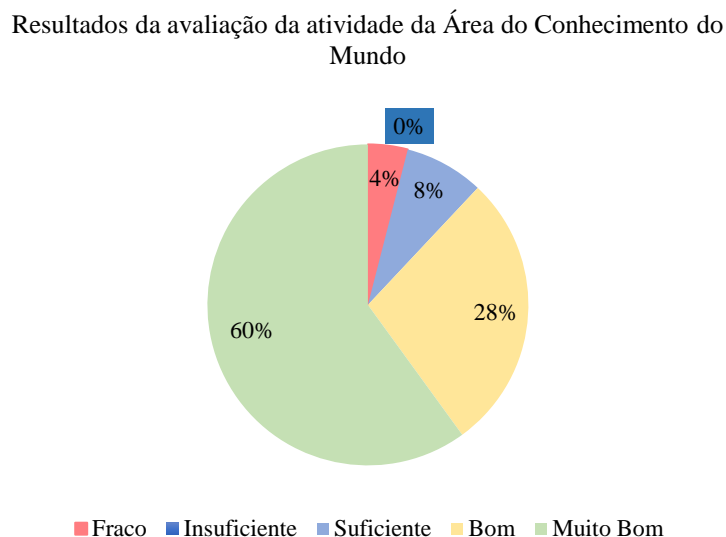
- Identifica e pinta corretamente as sílabas das três palavras;
- Identifica e pinta corretamente as sílabas de duas palavras;
- Identifica e pinta corretamente as sílabas de uma palavra;
- Resposta incorreta.

Quadro 8 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Motricidade fina	1.1. Pinta corretamente respeitando os contornos	2	2
		1.2. Pinta, mas não respeita os contornos	1	
		1.3. Não pinta as imagens	0	
2	Correspondência das imagens às palavras	2.1. Faz corresponder corretamente a três imagens	4	4
		2.2. Faz corresponder corretamente a duas imagens	3	
		2.3. Faz corresponder corretamente a uma imagem	2	
		2.4. Resposta incorreta	0	
3	Identificação das sílabas em três palavras	3.1. Identifica e pinta corretamente as sílabas das três palavras	4	4
		3.2. Identifica e pinta corretamente as sílabas de duas palavras	3	
		3.3. Identifica e pinta corretamente as sílabas de uma palavra	2	
		3.4. Resposta incorreta	0	
<b>TOTAL</b>				<b>10</b>

### 3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 12 apresenta os resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo das 25 crianças do grupo dos 5 anos.



*Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo no grupo dos 5 anos.*

Nos resultados obtidos (v. Figura 12) neste dispositivo de avaliação, verificamos que uma criança (4%) obteve Fraco. Nenhuma criança teve resultado de Insuficiente. Duas crianças obtiveram Suficiente (8%). Houve sete crianças (28%) com Bom. Numa amostra de 25 crianças, verifica-se que a maioria, quinze crianças (60%), conseguiu atingir Muito Bom. A média do grupo foi de 8,08, o que equivale a Bom.

Depois de observar a tabela dos resultados obtidos (v. Anexo 2), constatei que o parâmetro onde os alunos obtiveram maior dificuldade foi o primeiro, referente à Motricidade Fina. Onde verifiquei que as crianças apresentaram maior sucesso foi no parâmetro número três (Identificação das sílabas); neste parâmetro, apenas uma criança não conseguiu identificar as sílabas em nenhuma das palavras. Ainda neste mesmo parâmetro, foram em número de dezoito as crianças que identificaram corretamente o número de sílabas de todas as palavras. Segundo Silva et al. (2016), o educador deve proporcionar às crianças atividades onde seja possível o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso pois “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases

permitem uma apropriação gradual da especificidade não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (p. 66).

Visto que 60% do grupo obteve o resultado máximo (Muito Bom), concluo que se apresentavam bem preparados para o momento do ano letivo em que se encontravam. No entanto, considero que deveriam realizar mais trabalhos manuais, visto que a maioria das crianças apresentou dificuldades em pintar dentro dos contornos das imagens, ou seja, demonstrou falta de treino da motricidade fina.

### **3.4. Avaliação da atividade no Domínio da Matemática**

#### **3.4.1. Contextualização da atividade**

A seguinte proposta de trabalho (v. Anexo 3), foi implementada num grupo dos 5 anos. Pelas suas características, não foi contextualizada no âmbito de uma atividade específica, e pretendeu abranger o Domínio da Matemática (lateralidade, representação de quantidades, divisão), o Subdomínio das Artes Visuais (dobragem, desenho, pintura) e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (compreender e seguir instruções). Esta avaliação consistiu num ditado gráfico. Para a realização desta proposta de trabalho, as crianças apenas precisaram de estar atentas às informações e de demonstrar algumas competências necessárias para a mesma ser concluída com sucesso.

#### **3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

**Motricidade fina:** Os objetivos deste parâmetro consistem em a criança realizar corretamente a dobragem da borboleta, em desenhar de forma perceptível uma árvore, as flores, um elefante, em pintar as flores de azul. Os critérios criados foram:

- Realiza corretamente a dobragem da borboleta;
- Não realiza a dobragem corretamente;
- Desenha a árvore de forma perceptível;
- Não desenha a árvore de forma perceptível;
- Desenha as flores de forma perceptível;
- Não desenha as flores de forma perceptível;

- Pinta as flores de azul;
- Não pinta as flores de azul;
- Desenha o elefante de forma perceptível;
- Não desenha o elefante de forma perceptível.

**Lateralidade:** Neste parâmetro irei avaliar se as crianças têm a lateralidade bem desenvolvida. Os critérios de avaliação escolhidos foram:

- Cola a borboleta no centro da folha;
- Resposta incorreta;
- Desenha a árvore no lado direito;
- Resposta incorreta;
- Desenha as flores no canto superior esquerdo;
- Resposta incorreta;
- Desenha o elefante por baixo da borboleta;
- Resposta incorreta.

**Correspondência de quantidades:** Neste parâmetro, as crianças devem fazer corresponder a quantidade ditada ao desenho pretendido. Os critérios selecionados foram:

- Desenha meia dúzia de flores;
- Resposta incorreta;
- Pinta três flores de azul;
- Resposta incorreta;
- Desenha três pares de círculos em cada asa da borboleta;
- Resposta incorreta.

Quadro 9 - Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros		Critérios		Cotação
1	Motricidade fina	1.1. Realiza corretamente a dobragem da borboleta;	0,8	4
		1.2. Não realiza corretamente a dobragem da borboleta;	0	
		1.3. Desenha a árvore de forma perceptível;	0,8	
		1.4. Não desenha a árvore de forma perceptível;	0	
		1.5. Desenha as flores de forma perceptível;	0,8	
		1.6. Não desenha as flores de forma perceptível;	0	
		1.7. Pinta as flores de azul;	0,8	
		1.8. Não pinta as flores de azul;	0	
		1.9. Desenha o elefante de forma perceptível;	0,8	
		1.10. Não desenha o elefante de forma perceptível;	0	
2	Lateralidade	2.1. Cola a borboleta no centro da folha;	1	4
		2.2. Resposta incorreta;	0	
		2.3. Desenha a árvore no lado direito;	1	
		2.4. Resposta incorreta;	0	
		2.5. Desenha as flores no canto superior esquerdo;	1	
		2.6. Resposta incorreta;	0	
		2.7. Desenha o elefante por baixo da borboleta;	1	
		2.8. Resposta incorreta.	0	
3	Correspondência de quantidades	3.1. Desenha meia dúzia de flores;	0,5	2
		3.2. Resposta incorreta;	0	
		3.3. Pinta três flores de azul;	0,5	
		3.4. Resposta incorreta;	0	
		3.5. Desenha três pares de círculos em cada asa da borboleta.	1	
		3.6. Resposta incorreta.	0	
<b>TOTAL</b>				10

### 3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

Na figura 13, apresentada na página seguinte, encontram-se os resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática numa amostra de 20 crianças no grupo dos 5 anos.

### Resultados da avaliação da atividade no Domínio da Matemática

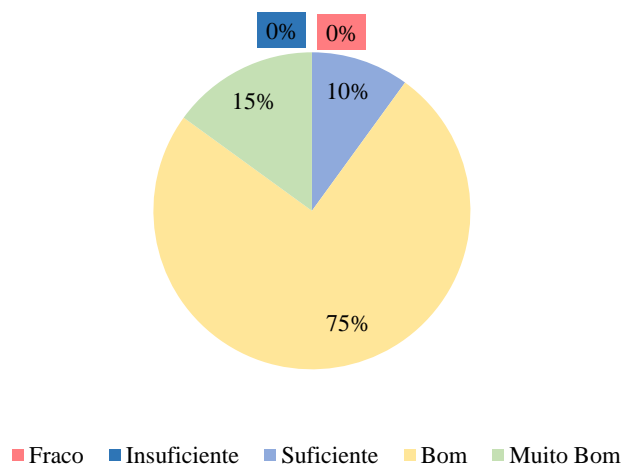


Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática no grupo dos 5 anos.

Nos resultados obtidos (v. Figura 13) neste dispositivo de avaliação, verificamos que nenhuma criança teve resultado de Fraco e Insuficiente. Duas crianças obtiveram Suficiente (10%). Numa amostra de 20 crianças, verifica-se que a maioria, quinze crianças (75%), conseguiu atingir Bom. Por fim, houve três crianças (15%) com Muito Bom. A média do grupo foi de 8, o que equivale a Bom.

Depois de observar a tabela dos resultados obtidos (v. Anexo 4), constatei que o parâmetro onde os alunos obtiveram maior dificuldade foi o primeiro, referente à Motricidade Fina, quando se pede para desenhar um elefante e, de seguida, no parâmetro da Correspondência de quantidade. Por outro lado, verifiquei que as crianças apresentaram maior sucesso foi no parâmetro número dois (Lateralidade); neste parâmetro, apenas duas crianças não colaram a borboleta no centro da folha, duas não desenharam as flores no canto inferior esquerdo e uma não desenhou o elefante por baixo da borboleta. Na análise do terceiro parâmetro (Correspondência de quantidades), senti que ainda existem crianças que não têm o conceito de par bem consolidado, uma vez que quando foi pedido para desenharem três pares de círculos, foram dez as crianças, numa amostra de vinte, que acertaram. No entanto, duas dessas crianças precisaram de ajuda para conseguirem perceber. Verifiquei ainda que, quando foi pedido para desenhar meia dúzia de flores, existiram crianças que confundiram meia dúzia com meia dezena.

Ainda assim, concluo que se apresentavam bem preparados, uma vez que 75% do grupo obteve o resultado de Bom.

### **3.5. Avaliação da atividade no Domínio da Matemática**

#### **3.5.1. Contextualização da atividade**

A seguinte proposta de trabalho (v. Anexo 5) foi implementada num grupo dos 3 anos, dando seguimento a uma atividade do material Blocos Lógicos, já referida neste relatório, no capítulo das planificações. Esta proposta de atividade teve como intuito consolidar os conhecimentos previamente adquiridos durante a atividade realizada. Pretendeu ainda analisar alguns parâmetros da aprendizagem da criança.

#### **3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

**Motricidade fina:** Este parâmetro tem como finalidade avaliar se a criança pinta corretamente as formas geométricas dentro dos seus limites. Os critérios selecionados foram:

- Pinta corretamente, respeitando os contornos;
- Pinta, mas não respeita os contornos;
- Não pinta as figuras geométricas.

**Reconhecimento das figuras geométricas:** O objetivo deste parâmetro consiste em que as crianças identifiquem corretamente as formas geométricas, conforme as instruções dadas. Os critérios estabelecidos foram:

- Reconhece as quatro formas geométricas;
- Reconhece três formas geométricas;
- Reconhece duas formas geométricas;
- Reconhece uma forma geométrica;
- Resposta incorreta.

**Identificação de cores:** O presente parâmetro consiste em que a criança saiba identificar as cores. Os critérios estabelecidos foram:

- Identifica corretamente três cores;
- Identifica corretamente duas cores;
- Identifica corretamente uma cor;
- Resposta incorreta.

**Correspondência de quantidades:** Neste parâmetro, as crianças devem fazer corresponder a quantidade ditada à forma geométrica pretendida. Os critérios selecionados foram:

- Faz corresponder a quantidade quatro;
- Resposta incorreta;
- Faz corresponder a quantidade três;
- Resposta incorreta;
- Faz corresponder a quantidade dois;
- Resposta incorreta.

**Identificação do atributo “tamanho”:** O último parâmetro consiste em que a criança identifique os tamanhos das figuras geométricas, se não “pequenas” ou “grandes”. Os critérios escolhidos foram:

- Identifica as formas geométricas pequenas;
- Resposta incorreta;
- Identifica as formas geométricas grandes;
- Resposta incorreta.

Quadro 10 - Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Motricidade fina	1.1. Pinta corretamente respeitando os contornos	1	1
		1.2. Pinta, mas não respeita os contornos	0,5	
		1.3. Não pinta as figuras geométricas	0	
2	Reconhecimento das figuras geométricas	2.1. Reconhece quatro formas geométricas	2	2
		2.2. Reconhece três formas geométricas	1,5	
		2.3. Reconhece duas formas geométricas	1	
		2.4. Reconhece uma forma geométrica	0,5	
		2.5. Resposta incorreta	0	
3	Identificação de cores	3.1. Identifica corretamente três cores	1	1
		3.2. Identifica corretamente duas cores	0,5	
		3.3. Identifica corretamente uma cor	0,2	
		3.4. Resposta incorreta	0	
4	Correspondência de quantidades	4.1. Faz corresponder a quantidade quatro	1	3
		4.2. Resposta incorreta	0	
		4.3. Faz corresponder a quantidade três	1	
		4.4. Resposta incorreta	0	
		4.5. Faz corresponder a quantidade dois	1	
		4.1. Resposta incorreta	0	
5	Identificação do atributo “tamanho”	5.1. Identifica as formas geométricas pequenas	1,5	3
		5.2. Resposta incorreta	0	
		5.3. Identifica as formas geométricas grandes	1,5	
		5.4. Resposta incorreta	0	
<b>TOTAL</b>				<b>10</b>

### 3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 14, apresentada na página seguinte, encontram-se os resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática numa amostra de 20 crianças no grupo dos 5 anos.

### Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

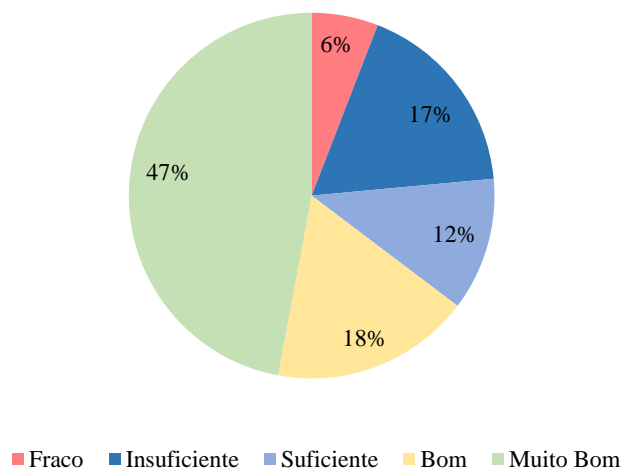


Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática no grupo dos 3 anos.

Nos resultados obtidos (v. Figura 14) neste dispositivo de avaliação, verificamos que uma criança obteve Fraco (6%) e três Insuficiente (17%). Duas crianças obtiveram Suficiente (12%). Numa amostra de 17 crianças, verifica-se que três crianças conseguiram atingir Bom (18%). Por fim, houve oito crianças com Muito Bom (47%). A média calculada foi de 7,3, o que equivale a Bom.

Depois de analisar a tabela dos resultados obtidos (v. Anexo 6), observei que apenas uma criança é capaz de pintar respeitando os contornos das figuras. Todas as outras não mostraram esforço em fazê-lo. Isto significa que este é um grupo que necessita de desenvolver a motricidade fina, tendo verificado imensas dificuldades na manipulação dos lápis de cor. Para Ramos e Cortez (2016, p. 25), é “importante estimular o desenvolvimento motor, devendo o educador de infância proporcionar diversas atividades que estimulam a coordenação de todos os movimentos, bem como a motricidade fina e grossa”.

Contudo, a maioria das crianças foi capaz de identificar as formas geométricas, bem como as quantidades ditadas por mim e as cores pretendidas.

## **CAPÍTULO 4 – Trabalho de projeto**

### *Plantar o carinho animal*

O presente projeto, *Plantar o carinho animal*, pretende desenvolver nas crianças o respeito pelos animais, em particular pelos animais domésticos. Estes temas foram escolhidos com o intuito de despertar a sensibilidade das crianças para os mesmos. Estas temáticas fazem parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, mais concretamente da Área do Conhecimento do Mundo, pois alguns conteúdos, como o conhecimento dos animais, do seu habitat e costumes (Silva et al., 2016, p. 91), são relativos à biologia e outros dizem respeito à Cidadania.

A Cidadania é identificada como uma “qualidade do cidadão, ou seja, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição” (Figueiredo, 2001, p. 34). Enquanto futura Educadora de Infância, pretendo transmitir a todas as crianças que me rodearão que é necessário respeitar não só os nossos direitos, de seres humanos, como cumprir os nossos deveres em respeitar os direitos de todos os seres vivos do nosso planeta.

Posto isto, e uma vez que, como lemos na *Carta da Terra*, “estamos num momento que necessita de mudanças relativamente à nossa maneira de pensar sobre os nossos valores e à escolha de um caminho melhor” (Ministério da Educação, 2006, p. 1), torna-se cada vez mais necessário tentar inculcar boas mentalidades às futuras gerações. Visto ser urgente uma mudança de mentalidades na sociedade, ela passa, em primeiro lugar, pelos futuros adultos.

O projeto será desenvolvido ao longo do 2.º e do 3.º período do ano letivo, uma vez que, antes, é abordar o tema dos seres vivos. Para a sua concretização, será escolhido um dia da semana. No entanto, noutros dias, como os de visitas de estudo, dia dos pais, o projeto será igualmente desenvolvido. Quanto à exposição final dos trabalhos, escolher-se-á um dia.

Na fundamentação teórica deste projeto será abordada a metodologia de trabalho de projeto e, de seguida, a Educação para a Cidadania. Posteriormente, enumeram-se os problemas que o projeto se propõe resolver; passa-se aos destinatários, entidades envolvidas, motivação, negociação, objetivos gerais e específicos, planeamento, o qual se encontra dividido em quatro fases que correspondem: sensibilização, visita a

associações, envolvimento dos pais, prática dos cuidados com os animais. Por fim, abordamos os recursos, produtos finais, avaliação e a calendarização.

Assim, o presente projeto *Plantar o carinho animal* tem como objetivo principal sensibilizar para a importância pelo respeito do animal, neste caso em concreto, do animal doméstico. Pretende ainda dar a conhecer meios para prevenir o abandono animal, cuidando dos animais e do meio que os rodeia.

## **4.1. Fundamentação Teórica**

### **4.1.1. Metodologia de trabalho de projeto**

A metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia facilmente adaptável a todas as idades, em níveis muito diferentes do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais.

Para a realização de um projeto, considero ser necessário existirem algumas exigências a ser respondidas. Um projeto deve ser variado nas estratégias, nas atividades, nos recursos e ser cumpridor de objetivos. O trabalho de projeto é um processo de ensino aprendizagem orientado conforme o interesse das crianças. Pereira (2014) afirma que:

O trabalho de projeto é um meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto. (p. 18)

A metodologia do trabalho de projeto caracteriza-se por ser, em primeiro lugar, uma metodologia para resolução de problemas; isso significa que se parte, então, de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas por aqueles que os vão tratar, ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento. As questões/problemas deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho, nem que seja apenas em termos da compreensão e conhecimento sobre essas questões. A procura das respostas e/ou soluções exige uma planificação e distribuição de tarefas, em conjunto (ou seja, de grupo/coletiva), para a recolha de dados e de informação. A informação e os dados recolhidos individualmente ou em pequeno grupo terão que ser tratados e organizados para retorno ao grande grupo. Todo o trabalho deve resultar num “produto final” socializável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em

termos de conhecimento/compreensão/solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados (Rangel & Gonçalves, s.d., p. 1).

Com o uso desta metodologia de trabalho, identifico algumas vantagens para as crianças, uma vez que construir um projeto a partir do interesse delas irá motivá-las, não só para o desenvolvimento do mesmo, como irá influenciar os outros que as rodeiam. Sendo esta uma metodologia que envolve ativamente as crianças no planeamento do projeto, permite que as crianças se tornem capazes e competentes na realização das tarefas/ atividades. De acordo com Vasconcelos (2012, p.18), “a metodologia de trabalho de projeto pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem”. Deste modo, as crianças demonstram estar ativamente participativas nas atividades e nas ideias a concretizar.

#### **4.1.2. A educação para a cidadania**

Atualmente, existe uma grande falha de atitudes e valores das crianças, e essa falha reflete-se nos adultos que elas irão ser um dia, assim como no modo como isso influenciará o nosso planeta. De modo a contrariar tal situação, já em tenra idade, a criança deve absorver boas atitudes e valores, para que seja moldado um adulto ativo na sociedade.

Segundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a educação para a cidadania (XXI Governo Constitucional, 2016):

(...) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (p. 1)

O primeiro princípio da *Carta da Terra* visa respeitar e cuidar da comunidade de vida. Neste primeiro princípio integram-se vários subprincípios como, por exemplo: Respeitar a Terra e a vida em toda a sua diversidade; garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações. No primeiro subprincípio apresentado, deve-se reconhecer que todos os seres estão interligados e que cada forma de vida tem valor, independentemente da sua utilidade para os seres humanos. No segundo subprincípio, deve-se transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, a longo prazo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra.

É a pensar nas atitudes, valores e na compaixão das futuras gerações, que considero este projeto importante, pois, para conseguirmos fazer a diferença, um dos passos é transmitir às crianças os bons valores.

O Decreto Lei n.º 8/2017 refere que, no artigo 1305.º da Constituição, vem expresso: 1 – O proprietário de um animal deve assegurar o seu bem-estar e respeitar as características de cada espécie e observar, no exercício dos seus direitos, as disposições especiais relativas à criação, reprodução, detenção e proteção dos animais e à salvaguarda de espécies em risco, sempre que exigíveis; 2 – Para efeitos do disposto no número anterior, o dever de assegurar o bem-estar inclui, nomeadamente: a) A garantia de acesso a água e alimentação de acordo com as necessidades da espécie em questão; b) A garantia de acesso a cuidados médico-veterinários sempre que justificado, incluindo as medidas profiláticas, de identificação e de vacinação previstas na lei.

Segundo as Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, no processo educativo, “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p. 1) e é isso que pretendo fazer. Neste projeto ainda pretendo sensibilizar as crianças para a importância da realização do voluntariado, pois este, como definido Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania,

(...) visa o envolvimento das crianças e dos jovens em atividades desta natureza, permitindo, de uma forma ativa e tão cedo quanto possível, a compreensão que a defesa de valores fundamentais como o da solidariedade, da entajuda e do trabalho, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade. A criação de uma cultura educacional baseada na defesa destes mesmos valores reforça a importância do voluntariado como meio de promoção da coesão social.  
(p. 4)

O Decreto Lei n.º 314/2003 refere no artigo n.º 2 que se entende por animal de companhia “qualquer animal detido ou destinado a ser detido pelo homem, designadamente no seu lar, para seu entretenimento e companhia”.

Na Convenção Europeia para a Proteção dos Animais de Companhia (1993), é reconhecido: que o homem tem uma obrigação moral de respeitar todas as criaturas vivas, tendo presentes os laços particulares existentes entre o homem e os animais de companhia; a importância dos animais de companhia em virtude da sua contribuição para a qualidade de vida e, por conseguinte, o seu valor para a sociedade; que qualquer pessoa que possua um animal de companhia ou que tenha aceitado ocupar-se dele deve ser

responsável pela sua saúde e pelo seu bem-estar; que ninguém deve inutilmente causar dor, sofrimento ou angústia a um animal de companhia ou abandoná-los; finalmente, que são proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os atos consistentes em, sem necessidade, infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

## **4.2. Desenvolvimento do projeto**

### **4.2.1. Problemas**

#### **4.2.1.1. Problemas gerais**

- De que forma podemos ajudar os animais abandonados?
- Como podemos prevenir os maus tratos?

#### **4.2.1.2. Problemas parcelares**

- Quais as necessidades dos animais de estimação?
- Quais os seus direitos?
- Quais são os deveres dos seres humanos para com os animais domésticos?

### **4.2.2. Destinatários**

Este projeto enquadra-se na Educação Pré-Escolar, mais concretamente destina-se a grupos de crianças de 5 anos. A escolha desta faixa etária foi decidida pelo nível de maturidade das crianças. No entanto, penso que com uma boa colaboração dos pais e um bom empenho por parte da educadora, também será possível realizar-se num grupo dos 4 anos.

### **4.2.3. Entidades envolvidas**

As entidades envolvidas neste projeto serão: as associações de proteção de animais, como a SOS animal, localizada em Lisboa, para visita e concretização de

atividades e eventos; os pais em alguns momentos do projeto, para que estes se mostrem ativos na vida escolar dos seus educandos. Conto com a participação da escola e de toda a comunidade escolar (educadores/ professores e auxiliares de ação educativa).

#### **4.2.4. Motivação e negociação**

Para a motivação das crianças, penso que seja importante a demonstração dos perigos que os animais correm quando são mal tratados, inclusive quando são abandonados nas ruas. Esta motivação será feita através de vídeos e pesquisas no computador.

Como afirmam Silva et al., “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades” (p. 36). Na abordagem da negociação, realizarei com o grupo um debate sobre as concepções prévias das crianças sobre o tema e, com a ajuda delas, iremos negociar todos os aspetos importantes que são necessários abordar com este projeto.

Será necessário explicar às crianças que este projeto irá ser desenvolvido uma vez por semana ao longo do 2.º período.

#### **4.2.5. Objetivos**

##### **4.2.5.1. Gerais**

- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver o trabalho de grupo e a cooperação;
- Promover uma participação ativa na sociedade.

##### **4.2.5.2. Específicos**

- Alertar para o respeito dos direitos dos animais;
- Saber como cuidar e quais as necessidades que um animal de estimação necessita;
- Promoção do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças.

#### **4.2.6. Planeamento**

##### **1.ª fase – Sensibilização**

Sensibilização e dinamização do tema com perguntas de curiosidade por parte das crianças. Realização de atividades/jogos para recolher as conceções alternativas das crianças sobre as necessidades dos animais.

Uma proposta de atividade será a seguinte: através de imagens e objetos, as crianças terão que identificar se são atitudes/objetos que podem ser praticadas/usados junto de/nos animais. Nas placas que lhes entregarei, um lado tem uma “cara feliz” para indicar o correto e uma “cara triste” para indicar o incorreto. Outra proposta será conversar com as crianças sobre o que elas acham que são os direitos dos animais de estimação. Assim, conseguirei analisar as conceções alternativas das crianças.

##### **2.ª fase – Visitas a associações de proteção de animais**

Realizar visitas de estudo a uma associação de proteção de animais, com a realização de atividades/jogos/voluntariado propostos pela associação. Nessa visita, pretende-se possibilitar às crianças o contacto direto com os animais, por exemplo, dar comida, água, ajudar a dar banho, assistir às vacinações e outros tratamentos habituais necessários.

Conversar com o grupo sobre como devem proceder, caso avistem, na presença de um adulto, algum animal que lhes pareça abandonado/perdido.

##### **3.ª fase – Construção de trabalhos e envolvimento dos pais**

Com a ajuda dos pais, recolher informação, através de palavras e imagens, sobre como proteger os animais, de modo a que seja possível realizar trabalhos em cartolina, com corte e colagem, e escrita sobre o tema, com o auxílio daqueles. Estes trabalhos serão expostos no final do ano escolar.

Para que o envolvimento dos pais seja mais direto, pretende-se definir um dia em que os pais vão à escola, de forma a poderem acompanhar a concretização dos trabalhos com o grupo. No entanto, penso que será mais proveitoso que os pais não acompanhem

os próprios filhos, isto é, pretendo que os pais tão só ajudem a realizar os trabalhos das outras crianças.

#### **4.ª fase – Prática dos cuidados com os animais**

Com a ajuda da Educadora, o grupo irá analisar se na comunidade escolar existe algum membro (educador, professor, auxiliar) com animais de estimação e, deste modo, escolher qual o animal que será possível trazer para a escola, para que, durante um dia de cada mês, as crianças aprendam, na prática, quais os cuidados a ter e quais as necessidades deste. Assim, ao longo deste dia, terão que cuidar do animal (dar comida, água, brincar). Todos os cuidados serão discutidos com o grupo para ser possível adaptar as necessidades ao animal de estimação.

No fim do 3.º período, realizar-se-á uma feira na escola com a exposição dos trabalhos realizados com o envolvimento dos pais, inclusive fotografias do animal de estimação com as crianças a cuidar dele.

Para concluir esta fase do projeto, realizar-se-á, para além da exposição dos trabalhos, um documento que conterá todas as aprendizagens adquiridas sobre os direitos e necessidades dos animais que aprenderam. Este documento será editado e apresentado aos outros grupos e turmas e escola(s).

### **4.2.7. Recursos**

#### **4.2.7.1. Recursos Humanos**

Os recursos humanos presentes neste projeto são todas as entidades envolvidas: o jardim de infância onde o mesmo será desenvolvido (crianças, Educadores e auxiliares de ação educativa); instituição de acolhimento de animais domésticos. As famílias também fazem parte dos recursos, na medida em que irão participar na 3.ª fase do projeto e darão sempre apoio aos seus educandos.

#### **4.2.7.2. Recursos Materiais**

- Cartolinas;
- Canetas de feltro;

- Imagens necessárias para os cartazes que forem realizados;
- Fotografias das crianças com o animal de estimação;
- Computadores com acesso à *internet*;
- Vídeos sobre as necessidades/direitos dos animais;
- Animal de estimação;
- Autocarro para a visita de estudo.

#### **4.2.8. Produtos finais**

Realizar uma exposição na escola, com os cartazes realizados com a ajuda dos pais e da Educadora, o que incluirá fotografias das crianças com o animal de estimação que tomaram conta durante o período.

Através de todas as informações recolhidas, pretende-se realizar um documento sobre os cuidados a ter com os animais, para que este documento possa ser exposto e apresentado a outros grupos/turmas do 1.º ciclo do jardins de infância/escola. Isto implica que a criança se empenhe nas suas competências comunicativas que se vão “estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais (...) para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Silva et. al. 2016, p. 60).

#### **4.2.9. Avaliação**

Através da exposição feita, o grupo dos 5 anos terá de apresentar o que fez e, assim, para além dos trabalhos feitos, poderei avaliar se as crianças ficaram sensibilizadas para o tema, e ainda se desenvolveram atitudes e valores a ter, não só com os animais, como também com todos os outros seres vivos.

Será também realizado um debate com o grupo, com o fim de discutir outras possíveis estratégias de sensibilização à sociedade, para o cuidado dos animais de estimação.

#### 4.2.10. Calendarização

O seguinte quadro (Quadro 11) corresponde à calendarização do projeto que irá ser realizado no 2.º e 3.º períodos de um ano letivo.

Quadro 11 – Calendarização do projeto

FASES	2.º e 3.º Períodos					
	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
Motivação e Negociação						
1. <sup>a</sup>						
2. <sup>a</sup>						
3. <sup>a</sup>						
4. <sup>a</sup>						
Avaliação						

#### 4.3. Considerações finais do trabalho de projeto

Com a idealização deste projeto, compreendi não só a importância de respeitar os direitos dos animais e os deveres que temos para com eles, como também o quão importante é para as crianças entenderem que os animais precisam de alguém que cuide deles e por isso não merecem ser mal tratados.

É importante envolver os pais nas atividades a realizar, uma vez que vejo pouco envolvimento da parte deles nas atividades/projetos escolares, o que, na minha perspetiva, seria fundamental não só para as crianças como para os pais, pois, assim, poderão sentir-se mais próximos do dia a dia dos filhos.

Considero muito importante envolver diversas áreas e domínios num projeto, uma vez que esta estratégia o torna dinâmico e apelativo na experimentação das crianças. Este projeto abrange a Áreas Conhecimento do Mundo, e indiretamente do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto que haverá interação dos pais com as

crianças na realização de trabalhos que usarão a escrita. Em especial, integra-se na Área de Formação Pessoal e Social.

Segundo Silva et al. (2016),

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (p. 33)

Concordando com Silva et al. (2006), é, assim, através de experiências escolares como a que aqui deixei proposta, que a criança vive relações e interações com os outros e com o meio. Essa circunstância com certeza que lhe permitirá ser autónoma como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

# **REFLEXÃO FINAL**

O meu percurso académico na Escola Superior de Educação João de Deus proporcionou-me diversas experiências. Estes cinco anos foram apenas o início de uma vida que, espero, venha a ser repleta de aprendizagens. Como bem o dizem Mesquita e Roldão (2019, p. 41), a reflexão feita por alunos estagiários tem uma importância muito considerável no processo de formação, “uma vez que influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional”.

Esta instituição possibilitou-me experiências muito gratificantes, uma vez que foi possível ter contacto com a realidade educativa desde o primeiro momento que iniciei esta etapa, na Licenciatura em Educação Básica. Com o Estágio realizado durante os três semestres do Mestrado, tive o prazer de observar diversas Educadoras, com métodos de trabalho diferentes, e trabalhando com faixas etárias diferentes. Isso permitiu que eu própria assimilasse algumas características de todas elas e moldasse a minha base como futura Educadora. Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p. 47) “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores”.

Um outro aspeto curioso foi realizar o Estágio em par com uma colega. Esta situação pode ter muitas vantagens. Assim, penso que se houver uma ligação com o par, no que diz respeito aos objetivos e modos de encarar a docência, e se existir frontalidade nas críticas feitas pelos colegas, é com este companheirismo que crescemos, que nos observamos e criticamos. Caso não haja essa ligação, tornamo-nos resilientes. Portanto, considero que o estágio com um par é uma boa forma de o realizar.

A concretização deste Relatório permitiu que desenvolvesse a minha capacidade de reflexão e análise sobre as práticas quer de atividades realizadas por mim, por colegas de estágio e, em especial, pelas Educadoras que observei. Foi uma aprendizagem constante e gradual, graças a todo o acompanhamento que tive por parte dos orientadores cooperantes. Oliveira Formosinho (citado em Caldeira, Pereira & Silveira-Botelho, 2017) destaca a:

(...) importância da constante atualização do conceito e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta desenvolve e reconstrói, colocando-se num papel de apoio e não de inspeção, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (...) de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado. (p. 49)

Na realização deste Relatório deparei-me com algumas dificuldades. Uma delas teve a ver com a procura de bibliografia teórica mais atualizada, em especial no que se referia à bibliografia sobre planificação e sobre a avaliação. Outra dificuldade sentida foi a conciliação da realização deste relatório com o tempo curricular das aulas teóricas. Para além disso, ao registar diversas atividades, para que, depois, as pudesse fundamentar, procurei sempre registar o máximo de atividades que considerasse dinâmicas e com estratégias diversificadas, pelo que fui acumulando relatos, a fim de, depois, poder selecionar. Com tal opção, senti que atrasei o meu processo neste Relatório.

Relativamente ao meu percurso, sinto que houve uma grande evolução desde o momento em que entrei nesta instituição até ao momento atual, de saída. De momento, confio que me encontro preparada para os desafios que a profissão de Educadora me irá proporcionar. Não podia ter escolhido melhor instituição para a formação, tendo tido sempre um bom acompanhamento por parte de todo o corpo docente. Este processo de aprendizagem não termina aqui, pois, tal como o nome indica, é um processo e será para o resto da vida. Alarcão e Tavares (1987) afirmam que a formação de um educador não termina no momento da sua profissionalização, “pelo contrário, ela deve prosseguir na sua formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes desaparece a realidade [da] supervisão não deve desaparecer embora assuma novas formas” (p. 131).

Considero esta profissão uma das mais gratificantes que conheço. Poder conhecer centenas de crianças ao longo da vida, aprender com elas, receber e dar carinho e, acima de tudo, acompanhar toda a evolução delas durante um ano letivo é, sem dúvida, ver refletido todo o esforço que fiz para chegar a este caminho. Foi com amor e dedicação às crianças que me tornei forte o suficiente para terminar este percurso com sucesso. Segundo Ruivo, Pereira, Boaventura e Caldeira (2017, p.19), “os alunos que se sentem amados desenvolvem também a capacidade de amar as pessoas que com eles convivem”. Todo o espaço vazio que poderia ter sentido ao longo destes cinco anos foi preenchido com amor destes seres tão pequenos que completam os meus dias.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., e Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação Para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., e Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 65-88). Lisboa: Porto Editora.
- Carmo, C. I., e Magalhães, V. F. (2019). *Neo-Realismo e infância*. Lisboa: Colibri.
- Castilho, A., e Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In Cardona, M. e Guimarães, C. (Coord.). *Avaliação na educação de infância* (pp. 77-96). Viseu: Psicosoma.
- Castro, J., e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril 2011.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa – que desafios?*. Porto: ASA.
- Decreto Lei n.º 13/93. (1993). *Convenção europeia para a proteção dos animais de companhia*. *Diário da República, 1.ª série-A, N.º 86 (13/4/1993)*.
- Decreto Lei n.º 241/2001 (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A (01-08-30)*.
- Decreto Lei n.º 314/2003. (2003). *Diário da República, 1.ª série-A, N.º 290 (17/12/2003)*.

- Decreto Lei n.º 8/2017. (2017). *Estabelece um estatuto jurídico dos animais*. *Diário da República, 1.ª série. N.º 45 (3/3/2017)*.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar> em 6 de novembro de 2019.
- Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I., e Galvão, C. (2015). *Era uma vez...o mar. O mar como recurso educativo no 1.º Ciclo: o contributo do projeto iLit*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, M., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lar Montessori. *Método montessori*. (<https://larmontessori.com/o-metodo/>). Recuperado em 7 de novembro de 2019.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa, O., e Cardoso, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escolar Superior de Educação de Lisboa.
- Marques, M. (2016). *O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar. A leitura de histórias como estímulo para o aumento do vocabulário em crianças de cinco anos* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.
- Mendes, M., e Delgado, C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mesquita, E., e Roldão, M. C. (2019). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In Mesquita, E., Roldão, M., C., e Machado, J. *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão; pp. 13-40.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a sustentabilidade – Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D., e Oliveira I. (Coord.). (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreno, J., e Guedes, C. (2002). *Guião para professores “a escola vai ao museu”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Novo, A. (2016). *A promoção do sentido espacial na criança: uma experiência na educação pré-escolar e no ensino do primeiro ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado). Aveiro, Portugal.
- Pereira, A. L. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. (Tese de mestrado). Recuperado de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Pinheiro, F. M. D. L. (2012). *Contextualização do saber* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto de Educação.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In Cardona, M. e Guimarães, C. (Coord.). *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Ramos, V. M. B. e Cortez, M. (2016). *O currículo na valência de creche*. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 17-26.
- Rangel, M., e Gonçalves, C. (s.d.) *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Escola Tangerina.
- Ribeiro, A., e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, D. (2012). *A importância da avaliação da educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica). Universidade da Beira Interior.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interativo de leitura* (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F., Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos (pp.14-26). In Revista Científica N.º 5 – Educação para o desenvolvimento. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Silva, H., Lopes, J., e Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro – A aventura de ler*. Porto Editora, Lda.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- XXI Governo Constitucional. (2016). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

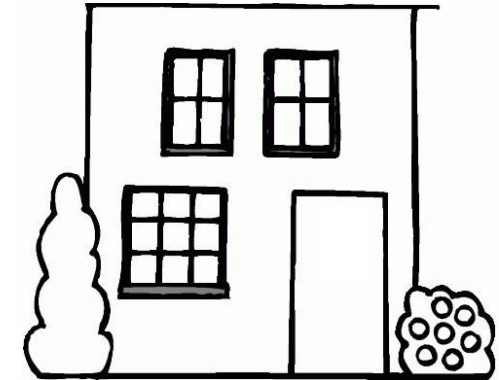
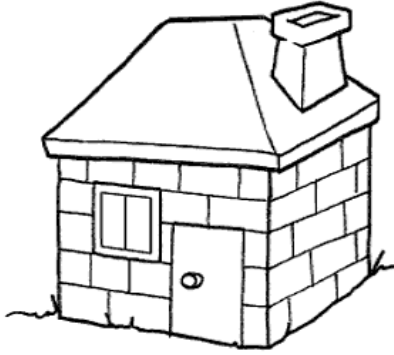
# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

**Proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo nos 5 anos**

1. Faz corresponder as imagens das casas típicas de Portugal à sua respetiva região e pinta-as.

1.1. Pinta a quantidade de círculos correspondente ao número de sílabas de cada palavra.



Aveiro



Algarve



Minho



## **ANEXO 2**

**Grelha de avaliação da proposta de atividade na Área do  
Conhecimento do Mundo**

<b>Grelha de avaliação</b>					
<b>Parâmetros</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Total</b>	<b>Resultado da avaliação</b>
<b>Cotação</b>	2	4	4		
<b>Crianças</b>					
<b>1</b>	2	0	3	5	Suficiente
<b>2</b>	0	4	4	8	Bom
<b>3</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>4</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>5</b>	1	4	3	8	Bom
<b>6</b>	0	4	3	7	Bom
<b>7</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>8</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>9</b>	1	4	3	8	Bom
<b>10</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>11</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>12</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>13</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>14</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>15</b>	1	4	3	8	Bom
<b>16</b>	2	4	4	10	Muito Bom
<b>17</b>	1	2	4	7	Bom
<b>18</b>	2	4	4	10	Muito Bom
<b>19</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>20</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>21</b>	1	0	0	1	Fraco
<b>22</b>	1	4	4	9	Muito Bom
<b>23</b>	1	3	4	8	Bom
<b>24</b>	1	2	2	5	Suficiente
<b>25</b>	1	4	4	9	Muito Bom

## **ANEXO 3**

**Proposta de atividade no Domínio da Matemática nos 5 anos**



## Ditado Gráfico

1. Realiza a dobragem da borboleta.
2. Ouve e reproduz as instruções ditadas.

## Instruções:

- 1.º - Realiza a dobragem da borboleta;
- 2.º - Cola a borboleta no centro da folha;
- 3.º - No lado direito desenha uma árvore;
- 4.º - Desenha, no canto inferior esquerdo, meia dúzia de flores;
- 5.º - Pinta três dessas flores com a cor azul;
- 5.º - Por baixo da borboleta desenha um elefante;
- 6.º - Em cada asa da borboleta, desenha três pares de círculos.

## **ANEXO 4**

**Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da  
Matemática**









<b>Grelha de avaliação</b>																
<b>Parâmetros</b>	<b>Q1</b>					<b>Q2</b>				<b>Q3</b>			<b>Total</b>	<b>Resultado da avaliação</b>		
	a	b	c	D	e	a	b	c	d	a	b	c				
<b>Cotação</b>	4					4				2						
<b>Crianças</b>																
<b>1</b>	0,8	0	0	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	7,6	Bom		
<b>2</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1	1	1	1	0	0,5	0	8,5	Bom		
<b>3</b>	0,8	0	0	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	7,6	Bom		
<b>4</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	0	0,5	0	7,5	Bom		
<b>5</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0	0,5	0	7,7	Bom		
<b>6</b>	0,8	0	0,8	0,8	0	0	1	1	1	0,5	0,5	0	6,4	Suficiente		
<b>7</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1	1	1	1	0,5	0,5	1	10	Muito Bom		
<b>8</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	0,5	0,5	0	8	Bom		
<b>9</b>	0,8	0,8	0	0,8	0	0	1	1	1	0,5	0,5	1	7,4	Bom		
<b>10</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	0	8,2	Bom		
<b>11</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	0	8,2	Bom		
<b>12</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	0	8,2	Bom		
<b>13</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	9,2	Muito Bom		
<b>14</b>	0,8	0	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	0	7,4	Bom		
<b>15</b>	0,8	0	0,8	0,8	0	1	1	0	0	0,5	0	1	5,9	Suficiente		
<b>16</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1	1	1	1	0,5	0,5	1	10	Muito Bom		
<b>17</b>	0,8	0	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	8,4	Bom		
<b>18</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0	0,5	1	8,7	Bom		
<b>19</b>	0,8	0,8	0,8	0,8	0	1	1	1	1	0,5	0	0	7,7	Bom		
<b>20</b>	0,8	0	0,8	0,8	0	1	1	0	1	0,5	0,5	1	7,4	Bom		

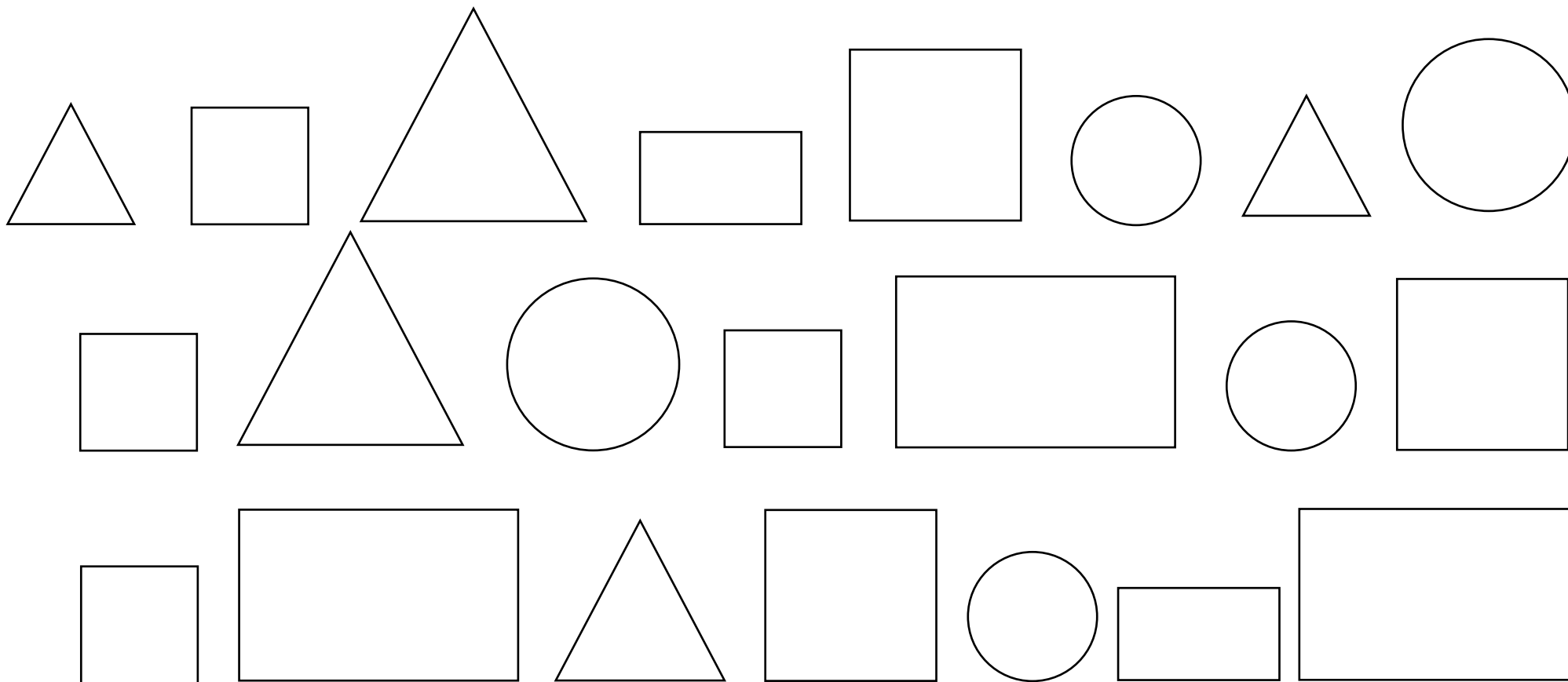
# **ANEXO 5**

**Proposta de atividade no Domínio da Matemática nos 3 anos**

1. Pinta as figuras geométricas do material Blocos Lógicos.

1.1. Pinta:

- 2  grandes com a cor .
- 3  pequenos com a cor .
- 4  pequenos com a cor .
- 3  grandes com a cor .



## **ANEXO 6**

**Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da  
Matemática**

<b>Grelha de avaliação</b>										
<b>Parâmetros</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q4</b>			<b>Q5</b>		<b>Total</b>	<b>Resultado da avaliação</b>
				a	b	c	a	b		
<b>Cotação</b>	1	2	1	3			3			
<b>Crianças</b>										
<b>1</b>	1	2	1	0	1	1	1,5	1,5	9	Muito Bom
<b>2</b>	0,5	2	1	1	1	1	0	1,5	8	Bom
<b>3</b>	0,5	2	0,5	1	0	1	0	1,5	6,5	Suficiente
<b>4</b>	0,5	1,5	1	1	1	1	1,5	1,5	9	Muito Bom
<b>5</b>	0,5	0,5	0,2	0	0	1	0	0	2,2	Fraco
<b>6</b>	0,5	2	1	1	1	1	1,5	1,5	9,5	Muito Bom
<b>7</b>	0,5	2	1	1	1	1	1,5	1,5	9,5	Muito Bom
<b>8</b>	0,5	2	1	1	0	0	0	0	4,5	Insuficiente
<b>9</b>	0,5	2	1	1	1	0	1,5	1,5	8,5	Bom
<b>10</b>	0,5	2	1	1	1	1	0	1,5	8	Bom
<b>11</b>	0,5	2	1	1	1	1	1,5	1,5	9,5	Muito Bom
<b>12</b>	0,5	2	1	0	1	0	0	0	4,5	Insuficiente
<b>13</b>	0,5	2	1	1	1	1	1,5	1,5	9,5	Muito Bom
<b>14</b>	0,5	1,5	1	0	0	0	0	0	3	Insuficiente
<b>15</b>	0,5	2	1	1	0	1	0	0	5,5	Suficiente
<b>16</b>	0,5	2	1	1	1	1	1,5	1,5	9,5	Muito Bom
<b>17</b>	0,5	2	1	1	1	1	1,5	1,5	9,5	Muito Bom