

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Jéssica Miriam Balelo Garcês

Lisboa, fevereiro de 2020

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Jéssica Miriam Balelo Garcês

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, fevereiro de 2020

Agradecimentos

Obrigada. O meu agradecimento sincero a todos aqueles que estiveram presentes no decorrer desta aventura que, só foi possível graças ao vosso apoio, amizade, compreensão, dedicação e orientação.

Antes demais quero agradecer à minha família. Essencialmente aos meus pais que me possibilitaram a concretização deste sonho. Um sonho de criança que ganhou asas devido à determinação e à garra que sempre me inculiram. É através do vosso exemplo de força, amor e coragem que hoje concluo este ciclo de estudos com sucesso.

Ao Ângelo o meu obrigada, do fundo do coração, pela paciência, pelo companheirismo, pelo apoio e acima de tudo, por me ter feito acreditar em mim, ajudando-me a superar os meus medos e as minhas dificuldades. Acima de tudo, por estar sempre presente, mesmo distante.

Às minhas companheiras, à Isabel e à Mafalda que desempenharam um papel tão difícil, foram colegas, amigas e sobretudo o meu porto de abrigo. Levo um pouco de vós e nunca vos deixarei sós.

Agradeço também às minhas parceiras de turma, tal como à minha turma, pelo companheirismo, pela partilha e pelo carinho. Foram essenciais para o meu crescimento pessoal e social.

Um obrigado especial ao corpo docente da ESE João de Deus. À professora Filomena Caldeira, à professora Violante Magalhães, ao professor Jaime Santos, à professora Paula C. Pereira, à professora Isabel Ruivo, à professora Diana Boaventura e à professora Fernanda Sampaio. Ao vosso incansável apoio e carinho demonstrado para a construção dos pilares da minha formação.

Ao Professor José Maria de Almeida, por ter aceite ser meu orientador, pelo incentivo incansável para cumprir os meus objetivos, assim como, pela sua disponibilidade, ajudando-me sempre que necessário.

Por fim, a todas as crianças e educadoras com as quais partilhei os melhores momentos deste percurso académico: o estágio profissional.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional surge como o reflexo das minhas aprendizagens durante os Estágios I, II e III, que realizei no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este relatório encontra-se organizado em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e, por fim, a apresentação de uma Proposta de Projeto Educativo a implementar na Educação Pré-Escolar.

O primeiro capítulo compreende dez relatos de atividades realizadas ou observadas em contexto de estágio, três deles descrevem atividades dinamizadas por mim e os restantes relatam atividades dinamizadas pelos membros que me acompanharam neste processo, desde as educadoras às minhas colegas de estágio.

No capítulo seguinte, apresento seis planificações efetuadas no âmbito da Educação Pré-Escolar, nas diferentes faixas etárias, estando estas devidamente fundamentadas quer nas estratégias quer nos recursos utilizados.

No terceiro capítulo abordo a avaliação e, para tal planeei e implementei três dispositivos de avaliação, cuja finalidade será discutir e analisar segundo as aprendizagens a promover, alinhadas com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O quarto e último capítulo apresenta uma proposta de Projeto, designada por “Descongelar ideias para salvar vidas”, a aplicar num grupo de 5 anos, cujo objetivo primordial é consciencializar as crianças para as problemáticas ambientais, nomeadamente o degelo na Antártida.

Por fim, termino o meu Relatório com as Considerações Finais que refletem o meu percurso formativo de estágio profissional ao longo de três semestres e a mais-valia do contacto direto com as práticas pedagógicas. Reflito essencialmente sobre as dificuldades, as vivências, assim como sobre a evolução do aluno-estagiário futuramente educador-professor.

Palavras-Chave: Estágio Profissional; Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This Professional Internship Report is a reflection of my apprenticeships during Internships I, II and III, which I carried out during my master in Pre-School Education, at Escola Superior de Educação João de Deus.

This report is organized into four chapters: Reports, Planning, Assessment Forms and finally, the presentation of an Educational Project Proposal to be implemented in Pre-School Education System.

The first chapter comprises ten reports of activities carried out or observed during the internship, three of them describe activities carried out by myself and the remaining activities carried out by the members who accompanied me in this process: educators and my internships colleagues.

The following chapter presents six activities plans based on both strategies and resources used and performed in different age groups in the scope of Pre-School Education.

In the third chapter approaches assessment forms, and for that purpose I planned and implemented three forms of assessments, aimed at discussing and analyzing learning contents to be implemented according to the Pre-School Education Curriculum Guidelines.

The fourth and final chapter presents a Project proposal, called “Descongela ideias para salvar vidas”, aimed at a five-year-old group, whose primary objectives are to raise awareness among children regarding environmental issues, namely Antarctica’s thaw.

To conclude, I will present my final considerations that reflect my training path and experience over three semesters of professional internship and direct contact with the pedagogical practices. I essentially reflect on the challenges, the experience, as well as the growth of the student-trainee who will become an educator in the future.

Keywords: Professional Intership; Pedagogical Practice; Pre-School Education.

Índice

Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vii
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e Cronograma	5
CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio	7
1.1. Descrição do Capítulo	7
1.2. Relatos de Estágio	7
1.2.1. Relato de estágio 1	7
1.2.2. Relato de estágio 2	9
1.1.3. Relato de estágio 3	12
1.1.4. Relato de estágio 4	16
1.1.5. Relato de estágio 5	18
1.1.6. Relato de estágio 6	19
1.1.7. Relato de estágio 7	22
1.1.8. Relato de estágio 8	25
1.1.9. Relato de estágio 9	27
1.1.10. Relato de estágio 10	30
CAPÍTULO 2 – Planificações	33
2.1. Descrição do capítulo	33
2.2. Fundamentação teórica.....	33
2.3. Planificação em quadro	36
2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)	36
2.3.2. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)	38
2.3.3. Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos).....	40
2.3.4. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	43
2.3.5. Planificação da atividade do Domínio da Educação Artística (4 anos).....	45
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação	49
3.1. Descrição do capítulo	49
3.2. Fundamentação teórica.....	49
3.3. Avaliação da atividade interdisciplinar (5 anos)	52
3.3.1. Contextualização da atividade.....	52
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	52
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados.....	54
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	55
3.4.1. Contextualização da atividade.....	55

3.4.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	55
3.4.3.	Apresentação e análise dos resultados.....	57
3.5.	Avaliação da proposta de atividade realizada no Domínio da Matemática.....	58
3.5.1.	Contextualização da atividade.....	58
3.5.3.	Apresentação e análise dos resultados.....	60
CAPÍTULO 4 – Trabalho de Projeto		62
4.1.	Fundamentação teórica.....	63
4.1.1.	Educação Ambiental	63
4.1.2.	As Alterações Climáticas e o Continente Austral	63
4.1.3.	Metodologia de Projeto	65
4.2.	O Projeto	66
4.2.1.	Problema.....	66
4.2.1.1.	Problemas Parcelares.....	66
4.2.2.	Destinatários.....	66
4.2.3.	Entidades Envolvidas	67
4.2.4.	Motivação e Negociação	67
4.2.5.	Objetivos do Projeto.....	68
4.2.5.1.	Objetivos Gerais.....	68
4.2.5.1.1.	Objetivos específicos.....	68
4.2.6.	Planeamento	69
4.2.6.1.	Fases do Projeto	69
4.2.7.	Recursos	71
4.2.7.1.	Recursos Humanos.....	71
4.2.7.2.	Recursos Materiais	71
4.2.8.	Produtos Finais.....	72
4.2.9.	Avaliação do Projeto	72
4.2.10.	Calendarização	73
4.3.	Considerações Finais.....	73
Reflexão Final		75
Referências Bibliográficas		77
Anexos		81
Anexo 1 - Folha de registo da atividade experimental		
Anexo 2 - Folha de registo da atividade experimental		
Anexo 3 - Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Anexo 4 - Proposta de trabalho da atividade interdisciplinar		
Anexo 5 - Grelha dos resultados da proposta de atividade interdisciplinar		
Anexo 6 - Grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Anexo 7 - Proposta de atividade do Domínio da Matemática		
Anexo 8 - Grelha dos resultados da proposta de atividade do Domínio da Matemática		
Anexo 9 - Questionário do Projeto "Descongelar ideias para salvar vidas"		

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio do 1.º semestre.....	5
Quadro 2 – Cronograma de estágio do 2.º semestre.....	6
Quadro 3 – Cronograma de estágio do 3.º semestre.....	6
Quadro 4 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos).....	36
Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos).....	39
Quadro 6 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	41
Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos).....	43
Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Educação Artística (4 anos)	45
Quadro 9 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (3 anos) .	47
Quadro 10 – Escala utilizada.....	51
Quadro 11 – Parâmetros e critérios da atividade interdisciplinar (5 anos)	53
Quadro 12 – Parâmetros e critérios da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	57
Quadro 13 – Parâmetros e critérios da proposta de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	60
Quadro 14 – Calendarização do projeto.....	74

Índice de Figuras

Figura 1 – Visita ao pónei	14
Figura 2 – Conhecer o “porquinho” preto	14
Figura 3 – Acariciar o “porquinho” preto	14
Figura 4 – Segurar a galinha.....	15
Figura 5 – Acolhimento ao som da guitarra	19
Figura 6 – <i>O coelhinho Afonso</i> de Luísa Ducla Soares	22
Figura 7 – Atividade sobre as emoções	29
Figura 8 – Exploração sensorial	38
Figura 9 – Material necessário para a atividade experimental	42
Figura 10 – Resultados da atividade interdisciplinar (5 anos)	54
Figura 11 – Material necessário para a atividade	55
Figura 12 – Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	57
Figura 13 – Resultados da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (3 anos) ..	61

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional pretende apresentar um conjunto de experiências e aprendizagens efetuadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante três semestres, com início em setembro de 2018 e término em fevereiro de 2020, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Considero que o estágio profissional, na formação inicial de professores, contribui para a aquisição de competências e atitudes de planificação, execução e reflexão sobre as práticas letivas. Segundo Durão e Almeida (2017):

A prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite que o futuro educador/professor desenvolva as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito (p. 27).

De acordo com Mosqueira e Almeida (2017), o estágio apresenta-se como um “momento crucial em toda a formação, por ser a experiência que mais se aproxima da realidade que irão encontrar na sua vida profissional e por ter sido onde ensaiaram a aplicação das aprendizagens adquiridas ao longo da formação inicial” (p. 42).

O Relatório de Estágio Profissional caracteriza-se assim como uma narrativa refletida essencial para o processo de formação dos professores, em que através de um processo de reflexão, ação e observação, o estagiário irá compreender e refletir sobre a realidade educativa. Alarcão e Tavares (2003), afirmam assim que o estágio profissional:

Trata-se de um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. Neste processo, o observador assume o papel de crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas (p. 8).

Contudo, é também necessário que o formando seja alvo de uma supervisão que, por sua vez, o irá conduzir no processo de ensino-aprendizagem. É assim, através dos orientadores da prática pedagógica que o aluno/estagiário será capaz de relacionar os conceitos teóricos que adquiriu no contexto institucional e aplicá-los na execução das suas atividades. Segundo Estrela et al. (2002, citados em Durão, 2010, p.6), “a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados”.

É através deste questionamento e da partilha de ideias com o orientador que se irá criar um ambiente propício à progressão das nossas aprendizagens, com intuito de nos

tornarmos também mais autónomos e confiantes naquele que será o nosso papel na sala de aula. Tal como referem Alarcão e Tavares (2003):

Para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva de um modo correto terá de atender às características dos sujeitos envolvidos, às tarefas a realizar, à sua análise, estruturação e execução, aos processos psicopedagógicos e às estratégias a utilizar, à sua atmosfera afetivo relacional envolvente e aos conhecimentos necessários para operacionalizar, de uma maneira correta e adequada, todos estes mecanismos (p. 70).

Este trabalho compreende quatro capítulos, sendo o primeiro composto por dez relatos de estágio, o segundo, por seis planificações de atividades executadas por mim, no âmbito da iniciação à prática profissional. No terceiro capítulo apresento três dispositivos de avaliação realizados por mim e, posteriormente, aplicados no contexto de estágio. Por fim, o quarto capítulo, apresenta o meu projeto no âmbito da Educação Ambiental, denominado por “Descongelar ideias”, no qual procuro consciencializar, através de um alerta, as crianças para os problemas ambientais, nomeadamente na Antártida. Este, embora seja um continente pouco abordado, é tão importante quanto todos os outros e merece do mesmo modo a nossa preocupação.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

A Prática de Ensino Supervisionada tem como principal objetivo a realização de um estágio, de carácter formal com intuito de promover aos estagiários momentos de “observação e colaboração em situações de educação e ensino” – Artigo 14.º, ponto 4 (alínea a) do Decreto-Lei n.º 43/2007. Pretende-se desta forma que o estagiário “adquiras as primeiras conceções de ensino organizadas e veiculadas pelos formadores” (Pacheco, 1995, p. 45).

Nesta instituição de Ensino Superior privilegia-se a formação inicial de educadores e professores, através do “Estágio Profissional”. Este ocorre de forma progressiva e está organizado semestralmente, apresentando como objetivo primordial promover aos alunos um contacto direto com uma realidade educativa em constante formação e aprendizagem.

Caldeira, Pereira e Botelho (2017), afirmam que:

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 predominante 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).

Para a concretização do meu primeiro e último momento de estágio, referente o primeiro referente ao 1.º semestre (Quadro 1), compreendido entre os dias 12 de outubro de 2018 e 8 de fevereiro de 2019 e, o último, ao 3.º semestre (Quadro 3) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrente de 7 de outubro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020, optei por uma instituição de ensino privado (Escola A) na freguesia dos Olivais, na zona Oriental de Lisboa. Esta instituição de ensino abrange as valências de Educação Pré-Escolar, dos 3 aos 5 anos e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos 6 aos 10 anos com duas turmas de cada faixa etária.

As instalações escolares da instituição onde estagiei possuem duas vastas áreas exteriores destinadas ao recreio, um para as crianças da Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No interior, a escola é constituída por um ginásio, dois refeitórios, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de apoio, uma sala de professores e um gabinete transversal aos serviços da direção e da secretaria. Para além dos espaços anteriormente referidos, possui um salão multifunções, onde estão os dois grupos de crianças dos 4 anos e, ao redor, estão as duas salas de atividades destinadas aos grupos de 5 anos, assim como uma única, partilhada, pelos dois grupos de 3 anos. Na área destinada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escola dispõe de 2 salas de aulas para cada ano escolar.

No segundo momento de estágio, equivalente ao 2.º semestre, evidenciado no Quadro 2, elegi duas Instituições Particulares de Solidariedade Social.

No período decorrente de 25 de fevereiro de 2019 a 03 de maio de 2019, optei por uma escola (Escola B) na freguesia de Alvalade, na zona Central de Lisboa. Esta instituição abrange as valências de Creche, de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB].

Esta escola abriu parcialmente em 1965 e, só em 2006 tinha ao serviço do público todas as valências anteriormente mencionadas. É uma escola que, embora antiga, mantém um espaço agradável e apelativo para as crianças. O edifício dispõe no seu interior de uma biblioteca/sala de computadores, um gabinete de direção/secretaria, uma sala de docentes, um pequeno refeitório, uma cozinha, um amplo ginásio, um salão, cujo as suas funcionalidades são diversas, uma vez que é o espaço de atividades para os grupos de 4 anos, serve de complemento ao refeitório em horário de almoço e é o local para o acolhimento matinal e 16 salas de aulas/atividades, duas para cada faixa etária, à exceção do grupo dos 4 anos e da valência da Creche, que possui um berçário e duas salas de

creche. No exterior dispõe de 3 áreas para recreio, sendo um deles coberto e os restantes descobertos, que se encontram previamente definidos e equipadas para as necessidades das diferentes valências.

O corpo docente é constituído por 3 educadores na Creche, 6 educadores no Pré-Escolar e 8 professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todavia estes contam com o apoio de 5 auxiliares da ação educativa, para acompanhar os grupos/turmas e os docentes sempre que necessário. É de salientar que, para além dos titulares de turma, as crianças têm três professores para lecionar atividades extracurriculares: música, inglês e cerâmica.

No segundo momento do estágio referente ao 2.º semestre, decorrente de 6 de maio de 2019 a 05 de julho de 2019, selecionei uma escola na freguesia de Campo de Ourique, pertencente à zona do Central Histórico da capital. Esta instituição abrange as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Escola C). Contudo, no presente ano letivo, só esteve em funcionamento o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O Jardim-Escola, fundado em 1915, é o mais antigo de Lisboa da sua Associação, todavia tem vindo a ser alvo de trabalhos de conservação e melhoramento ao longo dos últimos anos, apresentando-se assim em condições razoáveis.

O edifício possui na área exterior dois espaços de utilização polivalente, envolvidos por árvores e alguns arbustos que contemplam um campo de jogos enriquecido por balizas e cestos de basquete, assim como dois escorregas. No interior, esta instituição possui doze salas de aula, um salão destinado às atividades dos 4 anos, um ginásio equipado com diversos materiais e uma coluna de som para tornar as atividades mais motivantes e estimulantes, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multiusos, três despensas distintas por finalidades (produtos alimentares, material escolar, produtos de limpeza), uma lavandaria, um gabinete médico, uma sala de professores, um gabinete de direção/secretaria, um refeitório, uma cozinha, cinco zonas de casas para crianças e quatro para adultos.

São ainda utilizados os laboratórios, o ateliê de Cerâmica, a sala de informática e o ginásio da Escola Superior de Educação, situada ao lado da escola onde estagiei.

2. Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional decorre como complemento de formação no âmbito do Mestrado de Educação Básica e organiza-se em três semestres. Este visa apresentar diversas realidades educativas e dotar os estudantes de um conjunto de competências, capacidade, conhecimento, valores e atitudes que permitam o ingresso no mercado de trabalho assim como o desenvolvimento humano e profissional.

Apresento, de seguida, o cronograma do meu Estágio Profissional, que se apresenta dividido em três quadros, sendo que cada um evidencia as atividades desenvolvidas ao longo de um semestre. Calendarizo assim os Seminários de Contacto com a Realidade Educativa, os Estágios em Educação Pré-Escolar, as Reuniões realizadas para reflexão das vivências de estágio, a Orientação Tutorial para a preparação de atividades e discussão de temas relacionados com a Educação e, por fim, os períodos destinados à realização deste Relatório.

Quadro 1 – Cronograma de estágio do 1.º semestre

Semestre	Atividade		Data
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	Estágio 1.º Ciclo - 2.º ano	17/09/18 – 21/09/18
		Estágio 1.º Ciclo - 3.º ano	24/09/18 – 28/09/18
		Estágio 1.º Ciclo - 4.º ano	1/10/18 – 4/10/18
	Estágio em Educação Pré-Escolar (Escola A)	Estágio com os 4 anos	12/10/18 – 14/12/18
		Estágio com os 5 anos	4/01/19 – 8/02/19
	Reuniões de Estágio		23/11/18 ¹ 7/12/2018 4/01/19 18/01/19 ¹ 1/02/19 8/02/19
	Orientação Tutorial		2h semanais
	Realização do Relatório de Estágio		11/10/18 – 8/02/19

Quadro 2 – Cronograma de estágio do 2.º semestre

Semestre	Atividade		Data
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II	Estágio com os 5 anos	18/02/19 a 22/02/19
	Estágio em Educação Pré-Escolar (Escola B e Escola C)	Estágio com os 5 anos	25/02/19 – 03/05/19
		Estágio com os 3 anos	06/05/19 – 05/07/19
	Reuniões de Estágio		29/03/2019 ¹ 04/04/2019 24/05/2019 ¹
	Orientação Tutorial		2h semanais
	Realização do Relatório de Estágio		27/02/19 – 05/07/19

Quadro 3 – Cronograma de estágio do 3.º semestre

Semestre	Atividade		Data
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	Estágio com os 4 anos	16/09/19 – 04/10/19
	Estágio em Educação Pré-Escolar (Escola A)	Estágio com os 5 anos	07/10/19 – 06/12/19
		Estágio com os 3 anos	09/12/19 – 07/02/20
	Reuniões de Estágio		06/12/19 ¹ 17/01/19 ¹ 03/02/20 ¹
	Orientação Tutorial		2h semanais
	Realização do Relatório de Estágio		7/10/19 – 7/02/20

¹ Dinamização de uma atividade avaliada pela equipa de supervisão pedagógica.

CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do Capítulo

Neste capítulo apresento dez relatos de atividades relevantes durante o Estágio Profissional, três dos quais realizados por mim nas diferentes valências da Educação Pré-Escolar. Em cada narrativa, realizei inferências sustentadas pela respetiva fundamentação teórica.

Estes relatos são referentes à Educação Pré-Escolar e visam abordar as diferentes atividades e vivências particularmente significativas decorrentes da minha Formação Inicial, nos respetivos Jardins de Infância onde realizei a prática de ensino supervisionado.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de estágio 1

Este relato narra a observação de uma atividade realizada pela minha colega de estágio direcionada para um grupo de 4 anos, composto por 25 crianças, na Escola A.

A atividade decorreu no ginásio e abordou o conteúdo “Sistema Solar”, integrado na Área do Conhecimento do Mundo. O espaço encontrava-se dividido em duas partes, sendo que, do lado esquerdo, estavam 4 mesas circulares e as 25 cadeiras coloridas de plástico, uma para cada criança. Porém, no lado direito, estava representado no chão uma órbita, delineada por um cordel branco, um projetor, umas colunas e uma tela.

Na minha opinião, a estratégia utilizada é desafiante, pois para além de criar dinamismo à atividade, permite, através da criação de áreas diferenciadas com materiais próprios, uma a construção de aprendizagens concretas e mais significativas.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 28), “como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagens, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano”.

A estagiária iniciou a aula utilizando o lado direito do ginásio onde sentou as crianças por filas e recorreu a um vídeo, com a duração de 3 minutos, para introduzir alguns conceitos científicos, tais como: a noção de espaço e de universo; a distinção entre

galáxia e via láctea e, por fim, apresentou os constituintes do sistema solar – o sol e os oito planetas, clarificando a suas diferenças. De seguida, realizou um breve questionamento sobre as concepções alternativas das crianças, estabelecendo um diálogo com as mesmas e realizando perguntas dirigidas sobre o tema (– O que é o sol? – Qual é a sua importância no sistema solar? – Quais são os planetas que conheces? – Qual é o nome do nosso planeta?).

Indo de encontro da perspectiva construtivista da aprendizagem, considero que a criança é a responsável pela construção do próprio conhecimento e para tal, cabe ao educador/estagiário explorar e valorizar as concepções alternativas das crianças, sobretudo na área das Ciências e a minha companheira de estágio teve diversas vezes essa preocupação.

Cachapuz (1995, citado em Martins et al., 2009) refere que estas são ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização. Contudo, o educador será o responsável por conduzir o grupo para os conteúdos adequados e ajudá-los na sua compreensão mental, só assim serão capazes de se demover das suas ideias primordiais e progredir no processo de ensino-aprendizagem.

Após a visualização do vídeo, a estagiária dinamizou uma atividade no Domínio da Educação Artística, dando ênfase ao subdomínio da dramatização. Previamente recriou os oito planetas do sistema solar utilizando cartão, papel de cenário e guaches e, em cartolina, representou o sol, a lua e várias estrelas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6), o educador quando enfatiza o Domínio da Educação Artística, incidindo especialmente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro vai permitir à criança “um meio de descoberta” e “a aquisição de diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo”.

Para realizar a dramatização, a minha colega atribuiu aleatoriamente a cada criança, um dos seguintes elementos: os oito planetas, o sol e a lua. Por fim, entregou as estrelas às restantes crianças e afastou-as da órbita, pois no sistema solar, o sol é a única estrela. Quando distribuiu as estrelas, formou grupos e designou-os de “constelações”, recorrendo à demonstração para a explicação do conceito.

Por fim, a estagiária direcionou o grupo para as mesas, que se encontravam do lado esquerdo do ginásio e solicitou que cada criança se sentasse no respetivo lugar. Com intuito de sistematizar as novas aprendizagens e concluir a aula, distribuiu uma proposta de trabalho previamente elaborada por si e um saquinho de pano, com os 8 planetas do sistema solar, plastificados. De seguida, explicou que teriam de organizar os planetas, por ordem, na proposta de trabalho que representava o sistema solar.

1.2.2. Relato de estágio 2

A atividade descrita decorreu numa sala dos 4 anos, com a presença de 26 crianças, inserida na área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática e foi dinamizada pela educadora deste grupo, na Escola C.

Esta atividade decorreu na sala de apoio, em que a educadora sentou as crianças nos respetivos lugares. Neste espaço, as mesas e as cadeiras estavam dispostas aos pares e direcionadas para o quadro. Era um espaço isolado e pouco acolhedor. Contudo, não era a sala de atividades das crianças.

Segundo Pinto e Canavarro (2012, p. 21), “as crianças mais novas aprendem melhor num ambiente de sala de aula rico [...]” Concordando com o autor anteriormente referido, considero que a inexistência de um espaço acolhedor e rico, limitou as aprendizagens das crianças. Contudo, não refiro que estas não tenham sido conseguidas.

Cunha (2013, p. 5), reforça a ideia anteriormente defendida, afirmando que “o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se a par dos materiais constituintes, fortes recursos educativos”. Partindo desta citação, e tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, é fundamental que haja todo um ambiente educativo capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança, provocando-lhe conforto e acolhimento.

Para iniciar a aula, a educadora solicitou que as estagiárias distribuíssem várias peças do material *Cuisenaire* a cada criança e deixando que as mesmas o explorassem. De seguida, decidiu orientar a exploração do material estruturado. Para tal, distribuiu a cada criança uma folha quadriculada, com quadrículas de 1cm de lado, para realizar algumas atividades.

Segundo Hole (citado em Caldeira, 2009, p. 15), os materiais didáticos são “meios de aprendizagem e ensino”. Segundo Caldeira (2009):

O material estruturado é o material manipulável que tem como subjacente algum fim educativo.”, tal como o *Cuisenaire*, este possui um considerável valor na educação sensorial, visto que as suas peças são feitas de material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação (p. 126).

Nesta perspetiva, o educador deve proporcionar uma aprendizagem desafiante para as crianças, contemplando a experimentação de materiais coloridos, apelativos que, por sua vez, desperta o gosto da criança para novas aprendizagens. Por sua vez, os materiais quando orientados pelo professor/educador devem ser um meio facilitador para a construção de conceitos e servir para representar conceitos previamente adquiridos, permitindo assim a sua melhor estruturação.

Alsina (2004), complementa este princípio referindo que:

As barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental e/ou para introduzir e praticar as operações aritméticas (p. 34).

Recorrendo ao material matemático *Cuisenaire*, a docente propôs que cada criança construísse a escada por ordem crescente. À medida que as crianças construía a escada, dirigiu algumas perguntas, de modo a manter a dinâmica da sala (– Qual o valor da peça amarela? – Qual a peça do *Cuisenaire* que vem antes da verde escura? – Quantas unidades vale a peça cor de laranja?). De seguida, após verificar que todas as crianças realizaram a escada, solicitou a leitura da escada, pedindo à criança que “suba” a “escada” dizendo as cores das peças, começando pela mais pequena – a peça branca – até à peça maior – cor de laranja.

Para dificultar a atividade e, de modo a manter o entusiasmo das crianças na atividade, desafio-as a realizar a leitura da escada, referindo a cor das peças, mas saltando os degraus ímpares. Empregou também os termos ordinais e requereu que as crianças acompanhassem apontando com a mão direita.

Por fim, a educadora contou uma história apelando à magia dos contos de fada e apelando aos conhecimentos prévios das crianças, questionando-as ao longo da sua narração, de modo a completar a história. Posteriormente, para a exploração e desenvolvimento da linguagem, realizou alguma interdisciplinaridade, fazendo apelo ao Conhecimento do Mundo, através da alusão aos castelos, interrogando as crianças sobre algumas noções culturais (– Conhecem o Castelo de Lisboa? – Como se chama? – Quem

é que antigamente vivia nos castelos?). Finalizou a atividade, apelando ao imaginário das crianças para completar a história, e pedindo que as mesmas descobrissem o caminho, recorrendo às peças do *Cuisenaire* e à folha quadriculada, para chegarem ao Castelo (o castelo estava representado na folha quadriculada, no canto superior direito), de modo a poderem visitar os reis e as rainhas que lá viviam.

Nesta atividade, saliento o facto de a educadora ter recorrido a uma história e, relacioná-las com o Domínio da Matemática com o Domínio da Leitura e Abordagem à Escrita. Durante a narrativa da história, constatei que esta recorria à fantasia, o que considero ter sido uma mais valia, visto ter captado a atenção e o interesse das crianças. Esta abordagem permitiu também que estas se sentissem integradas na história, ao descobrirem o caminho para chegarem ao castelo e conhecer o rei e a minha que lá viviam. Considero assim que esta interligação foi um ótimo enriquecimento da aula.

Tal como afirma Abramovich (1989, p. 16), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias (...) Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”. Contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. E, realmente, a docente é uma contadora nata de histórias fascinantes sobretudo porque é capaz de promover experiências de aprendizagem onde as crianças se possam envolver na atividade (Ferreira, 2010).

No decorrer do processo de interação professor-criança, observei que a educadora procurou sempre ser dinâmica para nunca perder a atenção do grupo, o que levou ao interesse por parte das crianças do início ao fim. Cabe ao professor, segundo Zabalza (1998, p. 53), “(...) saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar as crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências”.

Para Pacheco (1995):

Os orientadores tornam-se [...] um fator marcante da socialização do estagiário. Neste meio caminho profissional, o estagiário vive, de uma forma direta ou indireta, sob a influência dos supervisores/orientadores, tendo em vista os aspetos úteis e imediatos que lhe garantem o sucesso académico e profissional. São [...] os orientadores, que os mergulham na escola, ensinando-lhes as primeiras tramas da profissão (p. 47).

Deste modo, e baseando-me nos factos que evidenciei para a fundamentação das minhas observações, concluo que esta atividade decorreu de forma positiva, proporcionando um exemplo adequado de como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.3. Relato de estágio 3

A atividade que se segue é referente a uma Visita de Estudo à Quinta da Granja, no concelho de Loures, que ocorreu no dia 24 de junho de 2019, organizada pela Escola C, contando com a participação de dois grupos de 3 anos.

De acordo com o artigo 4.º, do Despacho n.º 6147/2019, o termo «Visita de estudo» é considerado como uma “atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos.”

Todavia, é da responsabilidade do docente planejar essas oportunidades, uma vez que, de acordo com Reis (2008), este deve ser “um processo faseado de planeamento, implementação e avaliação” (p.2).

Na primeira fase, o educador deverá familiarizar as crianças sobre o local que irão visitar, estabelecendo em simultâneo um conhecimento prévio sobre a temática associada ao local. Para efetuar esta fase, a educadora abordou o conteúdo referente aos “animais”, proposto nas OCEPE na Área de Conhecimento do Mundo e enfatizou a classe dos mamíferos, referenciado as suas características e os modos de vida, recorrendo a diversas estratégias didáticas tais como: vídeos, imagens reais e atividades experimentais. Esta preparação irá construir no grupo “uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva et al., 2016, p. 89).

De seguida, surge a implementação da visita, cujo proposto é diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações interessantes e desafiadoras para as crianças.

Neste âmbito, ocorre todo um trabalho prévio que deve ter em conta os princípios presentes no artigo 6.º do Despacho n.º 6147/2019. Este prevê que no dia da visita se

verifique as autorizações; atribuir um adulto por cada dez crianças, distribuir-lhes coletes refletivos; organizar ordeiramente a saída da escola e a entrada ordenada no autocarro; colocar o cinto de segurança nas crianças e, por fim recontar os alunos, garantindo que estão todos presentes.

Seguidas todas as precauções, iniciamos viagem e, de imediato percecionei que esta seria muito rica para as crianças, pela diversidade de paisagens que íamos encontrando, que suscitavam abundantemente a curiosidade e o interesse dos que me acompanhavam. Estes tiveram a oportunidade de observar, refletir e questionar-me sobre os mais variados assuntos desde as profissões que avistavam (policías, pintores, maquinistas ...) até às suposições dos alimentos que estariam cultivados nos terrenos agrícolas por onde passávamos.

Considero assim, fundamental a interação com os outros como veículo promotor de novas aprendizagens. Malaguzzi (citado em Pinho, 2015), refere assim que as crianças aprendem interagindo com o meio ambiente envolvente e através da relação que estabelece com os outros. A interação é um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si para descobrir o que está para além do seu olhar.

Eis que após vários quilómetros, avistamos a Quinta da Granja, uma nova descoberta iria começar. O autocarro entrou na Quinta e os portões fecharam com intuito de, em segurança, podermos prosseguir com a saída das crianças para a visita ao local. As educadoras formaram dois comboios e encaminharam as crianças até ao pátio coberto, onde se encontravam presentes os guias que nos iam acompanhar no decorrer da visita.

Após a apresentação dos guias, estes decidiram introduzir a primeira atividade – confeccionar pão. Mostraram ao grupo os ingredientes necessários para formar a massa, de seguida, realizaram o preparado. Colocaram farinha nas mesas e distribuíram um bocadinho de massa a cada criança, para que amassassem e formassem uma “bolinha”.

O entusiasmo era notório, houve quem decidisse saborear a massa, quem inevitavelmente se tivesse sujado e outros que se questionavam sobre quando é que aquela massa se transformava em pão. Prontamente, a responsável pela atividade explicou que após recolher as “bolinhas” estas iriam para o forno e que, na hora do almoço, poderia provar o pão que teriam feito.

De acordo com Pereira (2002, p. 84), esta foi uma “atividade aberta” onde as crianças tiveram autonomia para realizar o próprio pão e questionar os adultos sobre as

suas diversas curiosidades. Tendo assim a oportunidade de “fazer por si mesmo, ver e tocar por si mesmo, é importante para as crianças, sobretudo para as crianças mais novas” (Pereira, 2002, p. 85).

De seguida, o guia P. encaminhou as crianças para a próxima atividade, um passeio pela Quinta. Abrigamo-nos no toldo e aguardamos a primeira visita. Após algum *suspense* e alguma dramatização surge a Burra chamada “Bolacha Maria”. O grupo ficou rendido, pois o guia mostrou-se muito dinâmico, procurando adaptar-se à faixa etária e colocando-lhes algumas questões engraçadas, como por exemplo: “Açam que os burros lavam os dentes?” e como resposta, abre prontamente a boca do animal mostrando os dentes totalmente sujos. Gerou uma grande risada e prosseguiu com as surpresas, apresentando-lhes um amável pônei, ao qual, puderam fazer umas festinhas (Figura 1).



Figura 1 – Visita ao Pônei

No decorrer da visita descobrimos ainda muitos outros animais. Observamos uma vaca gigante e vimos alguns gatinhos ao redor, mas “Porquê que os gatinhos estão aqui à porta da casa da vaca?” – perguntou o Pedro e, uma das suas ajudantes responde “porque está na hora do lanche e querem beber o leite fresco da vaca”. E assim foi, tiraram o leite à vaca para dentro de umas taças e deram-no aos gatinhos que ansiavam pelo lanche. Porém, vimos também um cavalo, que daqui a uns meses será possível montá-lo durante as visitas, mas por enquanto ainda não estava apto; uma família de porcos pretos, tão fofos que não resistimos em pegá-los no colo (Figura 2), tocar-lhes no pêlo e para os mais corajosos, apertar-lhes as bochechas (Figura 3).



Figura 2 – Conhecer o “porquinho” preto



Figura 3 – Acariciar o “porquinho” preto

O (re)conhecimento dos elementos sociais, culturais e naturais, através de uma interação direta, contribui para desenvolver nas crianças uma “atitude de pertença

positiva para com o lugar onde se vive”, em paralelo, com um “maior sentido de responsabilidade para salvaguardar” e com uma “consciencialização para as consequências das ações humanas” (Silva et al., 2016, p. 89). As crianças aprendem melhor através de experiências interativas e significativas pois, quando os sentidos se envolvem, fortalecem competências sensoriais que, quando articulados, resultam numa maior incidência da aprendizagem (Hanscom, 2018).

De seguida, o grupo foi almoçar e, após o término da refeição brincaram ativamente e livremente. Esta liberdade, tal como sugere Hanscom (2018), permite que as crianças mexam o corpo, estimulem os sentidos e despertem a imaginação para que todo o corpo e cérebro estejam envolvidos simultaneamente.

Entretanto, a Dona da Quinta chegou, trouxe-lhes uma nova surpresa. Para observar, formamos uma grande roda e, à vez, foi-lhes permitido utilizar o tato e a visão para conhecerem os animais que trouxe consigo: a galinha, os pintainhos e um coelho. As reações foram das mais variadas possíveis, desde os mais aventureiros e destemidos até aos mais medrosos, no entanto foram todos destemidos ao tocarem nos respetivos animais, porém houve quem os tivesse tido na cabeça e até quem segurasse a galinha (Figura 4) e o coelho ao colo.



Figura 4 – Segurar a galinha

Na minha opinião, a dinamização desta atividade é bastante enriquecedora, pois assumem um papel de destaque enquanto estratégia para o desenvolvimento do currículo, visto que se revelam particularmente importantes na “qualidade das aprendizagens e na formação integral dos alunos, uma vez que promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares, a formação pessoal e social dos alunos e a articulação entre a escola e o meio” (Despacho n.º 6147/2019).

Por fim, o guia presenteou-nos com uma viagem de carroça comanda pela burra Bolacha Maria, para tal organizamo-nos em cinco grupos, sendo que em cada grupo estava um adulto. Esta viagem permitiu que o grupo descobrisse o meio local envolvente, assim como um novo meio de transporte – a carroça. Terminada a atividade, as crianças puderam correr e brincar no jardim até regressar o autocarro e procedermos o regresso até à Escola.

Concluo assim que a realização da visita de estudo como estratégia de enriquecimento curricular revela-se numa oportunidade significativa para a aprendizagem centrada na motivação dos alunos que se reflete no desenvolvimento de competências sociais. Almeida (1998) revela que esta estratégia causa resultados insubstituíveis partindo da possibilidade do contacto com o meio local diferenciado, efetuado pela saída dos alunos do recinto escolar, permitindo-lhes compreender “o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços” (Silva et al., 2016, p. 85).

1.1.4. Relato de estágio 4

No dia 27 de junho de 2019 presenciei um dia muito especial e marcante para a comunidade educativa, a Festa de encerramento do Ano Letivo, que teve como temática a época festiva que se vivenciava em Lisboa no referido mês, os Santos Populares, e contou com a organização dos Encarregados de Educação.

Considero que, a tarefa incumbida pela Escola às famílias, foi muito importante, pois permitiu estabelecer um trabalho cooperativo entre os principais agentes da comunidade educativa. Deste modo, numa fase inicial o educador deverá comunicar e partilhar com os pais/família as suas intenções e permitir que estes estejam envolvidos no processo de planeamento. “A partilha desse plano permite [...] encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 19).

Para tal, cada educadora marcou previamente uma reunião com os Encarregados de Educação e informou-os desta irreverente decisão tomada em consenso com a Direção da Escola. Em conjunto com os membros da comunidade educativa foi decidido o tema da festa, os Santos Populares.

Atualmente, é cada vez mais importante que “o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola” (Reis, 2008, p. 36).

Partindo do tema, cada grupo de pais ficou encarregue da tarefa de organizar o evento, pedindo que estes fossem criativos e dinâmicos, criando assim um momento lúdico, de entretenimento e apelativo para apresentar à restante comunidade.

O grupo de pais, referente à sala dos 3 anos, reuniu-se para planificar e delimitar as tarefas a executar, dividindo-as por todos os intervenientes. Em conjunto delinearam

as estratégias necessárias para alcançar o sucesso, tal como afirma Trindade (2002, p. 39), “não se coopera para, ou por, cooperar. Cooperar-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa”. Criaram as roupas, os acessórios; planejaram a coreografia; executaram cartazes e elegeram a música a implementar, com o objetivo de proporcionarem de o melhor espetáculo. No decorrer desta fase, a educadora demonstrou-se sempre disponível para prestar auxílio nesta tarefa, contudo os pais decidiram levá-la a cabo sozinhos e surpreendê-la.

No dia referido, previamente anunciado no convite entregue pelas docentes aos Encarregados de Educação, ocorreu a festa referente ao término do Ano Letivo. Assim sendo, os convidados fizeram-se acompanhar pelas suas crianças e, por volta das 9h30, encontraram-se na sala de aula para ultimar os preparativos. Em conjunto auxiliamos a preparar as crianças, colocando-lhes os respetivos acessórios; a atribuir os arcos e a colocar a música elegida, compondo assim a nossa marcha. Neste momento, verifiquei que é indispensável a participação dos vários elementos da equipa da sala, assim como dos respetivos cooperantes, para permitir que haja articulação e coerência entre práticas para alcançar o sucesso do processo educativo (Silva et al., 2016).

Soou a música e começou a festa no pátio exterior devidamente decorado com os adereços alusivos aos Santos Populares. Para iniciar a festa, a diretora da Instituição de Ensino apresentou a marcha referente ao grupo dos 3 anos que, com o auxílio da educadora, fez a abertura do evento e encaminhou os marchantes, compostos pelas crianças da sala e pelos respetivos familiares, que executaram a coreografia definida.

Posteriormente, seguiram os restantes grupos da Educação Pré-Escolar (4 e 5 anos), sempre acompanhadas pelos familiares, pela educadora e ao som das Marchas Populares. Executaram as suas danças repletas de emotividade, naquele que foi um dia marcado pelo final de mais um ano letivo preenchido de amor, trabalho e muito sucesso. Motivos esses que se refletiam em sorrisos em todos os presentes que se enchiam de orgulho pelo espetáculo alcançado.

Através desta iniciativa, acredito que esta Instituição de Ensino conseguiu estabelecer o “envolvimento de todas as famílias”, através deste tipo de “estratégias de aproximação entre a escola e a família” (Reis, 2008, p. 75), levando os pais a tomarem consciência do papel que desempenham como agentes educativos, “modificando ou desenvolvendo atitudes, aspirações e expectativas em relação à escola” (Villa-Boas, 2000, p. 13).

1.1.5. Relato de estágio 5

Ao longo do meu período de estágio na sala dos 5 anos, deparei-me com um admirável acolhimento na Escola A por parte da educadora S. para com o grupo. Saliento que este momento não decorreu apenas no início do ano letivo, tornou-se sim, uma rotina.

No dia 21 de outubro de 2019, precisamente numa segunda-feira, por volta das 9h inicia-se a rotina planificada e organizada previamente pela docente, o acolhimento, que se caracteriza como um momento crucial e delicado, uma vez que a criança terá de deixar a família, para ficar no estabelecimento de ensino, contudo não podemos descurar a atenção das restantes crianças. Esta transição deverá assim ser realizada de forma harmoniosa, para que todos se sintam seguros e confortáveis.

Ortiz (2010, p. 2), revela que o acolhimento no contexto da educação faz parte da “necessidade de acolher, procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional” da criança à chega do Jardim de Infância.

De encontro à necessidade anteriormente mencionada, observei uma estratégia que considerei ser muito eficaz durante este processo matinal. Diariamente o grupo reúne-se no “cantinho das almofadas”. Este cantinho surge de uma ideia prévia da educadora, com intuito de estabelecer a relação casa-escola, assim sendo, no início do ano letivo pediu a cada encarregado de educação que trouxesse para a escola uma almofada simbólica.

O objetivo do educador deve ser o de garantir às crianças e às suas famílias, uma transição calma e tranquila de casa para a instituição, o que pressupõe uma atitude acolhedora (Post & Hohmann, 2011).

O acolhimento inicia-se assim, com a procura do objeto que lhes é familiar, isto é, cada criança procura a sua almofada e senta-se na mesma. De seguida, decorre o um momento de debate e partilha, especialmente à segunda-feira onde, à vez, irão contar aos restantes colegas o que mais gostaram de fazer durante o fim de semana.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, desenvolve-se competências comunicacionais como: a capacidade de escutar o outro; valorizar a sua contribuição para o grupo; comunicar com os outros; fomentar o diálogo; facilitar a expressão das crianças e, aumentar o desejo de comunicar que gradualmente terá uma influência imprescindível no domínio progressivo da expressão oral (Silva et al., 2016).

Todavia, não é só de partilha, de convívio e de afetividades que é feito este acolhimento, é também de música. Em outubro, para desejarmos os “bons dias” cantamos a “Canção dos Abraços” ao som da guitarra (Figura 5), com os acordes da música das Dunas, tocada pela responsável do grupo. É de salientar que mensalmente as crianças aprendem uma nova música com intuito de enriquecer o quadro de referências musicais do grupo, assim como, para desenvolver progressivamente as competências musicais do mesmo.



Figura 5 – Acolhimento ao som da guitarra

De acordo com Silva et al. (2016, p. 54), a abordagem à Música no jardim-de-infância visa dar “continuidade às emoções e afetos vividos [...], contribuindo para o prazer e bem-estar da criança”.

Perante a multiplicidade de estratégias enunciadas que decorrem no acolhimento, concluo esta dinâmica surge de um planeamento adequado que vai de encontro com as necessidades das crianças e das suas famílias, que ficam inquietantes na ausência de rotinas.

As rotinas são elementos repetitivos do dia-a-dia das crianças que lhes dão segurança, tranquilizando-a e “oferecendo oportunidades únicas de interação didática e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal & Laevers, 2018, p. 9).

1.1.6. Relato de estágio 6

Neste relato pretendo narrar a observação de uma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) dinamizada no âmbito da sensibilização para uma língua estrangeira, o Inglês. Esta atividade ocorreu no dia 8 de novembro de 2019 contando com a presença de 25 crianças referentes à faixa etária dos 5 anos.

O início da aprendizagem da língua estrangeira deve ocorrer cada vez mais em idades precoces, uma vez que é a partir dessas idades que as crianças começam a aprender

a viver em sociedade. A descoberta de outras línguas é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade (Silva et al., 2016).

A AEC decorreu durante 30 minutos, no período da manhã e tinha como objetivo principal introduzir as divisões da escola (school divisions).

A docente iniciou a atividade saudando a turma “Hello, how are you?” e ouvindo as suas respostas. De seguida, questionou-os sobre alguns conceitos já adquiridos, como o estado do tempo: “What's the weather like?” e, em simultâneo algumas crianças responderam “It’s rainy”, “it’s cloudy” demonstrando terem assimilado estes conceitos, tal como os números até 20 (twenty). Todavia neste momento foi visível que nem todas as crianças dominavam a contagem. No entanto, a criança B9 destacou-se continuando a contar até 29 (twenty-nine).

De seguida, recorrendo a uns cartões ilustrados, foi solicitado aos alunos que nomeassem o local que estavam a observar. O diálogo foi realizado na língua dominante (português) do grupo, para que compreendessem a tarefa, sendo que de imediato estes responderam corretamente, em grande agitação, “é uma escola!”. Partindo da resposta das crianças, a docente aproveitou para traduzi-la “it’s a school” e assim introduzir um novo conceito relacionado com as divisões da escola.

Segundo Bento et al. (2005, p. 14), “a exploração dos temas deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança, avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes”.

Assim sendo, a docente decidiu introduzir um novo tema relacionado com o quotidiano das crianças, abordando assim o meio onde se encontravam: a escola. Referiu as suas divisões, apresentando-as como “my school divisions”. Para as explorar, decidiu proporcionar-lhes a possibilidade de aprender através de uma abordagem lúdica, recorrendo ao jogo.

O jogo permite que as crianças aprendam brincando, tornando-as mais motivadas para novas aprendizagens. De acordo com Neto (2003, p. 199), este é “um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem”. No entanto, só irá surtir os efeitos desejados, no sucesso dos objetivos propostos nas atividades se seguirem regras (Duarte, 2009).

A primeira atividade principiou com o recurso de uns cartões que ilustravam as diferentes divisões da escola. Apresentou-as individualmente e, à medida que o fazia

questionava-os: “Em que divisão estamos?”. Após ouvidas as respostas percecionei que a pergunta efetuada tinha sido ambígua, uma vez que levou a que algumas crianças indicassem o espaço físico em que se encontravam e não o espaço apresentado na imagem. A docente limitou-se a corrigi-las, referenciando a sua nomenclatura em inglês, no entanto, não reformulou a questão, nem em momento algum dirigiu as suas perguntas, ainda assim, o grupo alcançou a estratégia, aplicando-a nos restantes exercícios. Porém, apresentaram um comportamento inadequado, demonstrando não cumprir as regras.

Segundo Duarte (2009), tal como anteriormente referi, para alcançar o sucesso do jogo é importante que se estabeleçam regras e caso estas não sejam cumpridas devidamente é necessário relembrá-las. Na minha opinião, para além de recordar as regras, poderia ter sido uma boa estratégia, dirigir as perguntas que as perguntas, pois ira permitir que todos os intervenientes participassem de forma ordeira.

Concluída a leitura visual das imagens, foi solicitado ao grupo que atribuísse, a cada imagem, um gesto. Em conjunto decidiram os gestos e executaram-nos à medida que os cartões foram exibidos. Através desta estratégia promoveu dois dos objetivos definidos no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bento et al., 2015, p. 13), “a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais” e a apreciação da língua inglesa enquanto “veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia”.

Por último, a docente compilou as duas atividades lúdicas anteriormente referidas e propôs um jogo que visava “privilegiar a reprodução de enunciados curtos em situação de comunicação” (Bento et al., 2005, p.13). À vez, selecionava duas crianças e atribuía-lhes a seguinte tarefa: uma ficava responsável por escolher uma divisão e executar o gesto atribuído; o outro tinha de adivinhar e nomear, em inglês, a divisão que tinha sido escolhida/representada.

A dinâmica desta atividade é similar ao jogo simbólico defendido por Piaget, sendo que consiste na representação de uma situação, através de recursos, para atingir um fim. Neste caso, o grupo recorreu à imaginação e à criatividade para representar, através de gestos, cuja finalidade foi alcançar com sucesso a tarefa que lhes foi atribuída.

Concluo este relato, evidenciando a importância de estratégias no processo de ensino-aprendizagem. O termo estratégia no ensino “corresponde a um conjunto de ações para alcançar determinados objetivos de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 135).

Baseia-se num plano de ação que conduz o aluno para atingir os objetivos previamente fixados, para tal, o docente deve servir-se de métodos e meios eficientes que promovam uma aprendizagem significativa.

O jogo revelou-se, ao longo desta atividade, uma estratégia eficiente na aprendizagem de uma nova língua, neste caso, o Inglês. Através deste, a professora desenvolveu uma aprendizagem cooperativa, baseada numa interação estimuladora.

De acordo com Lopes e Silva (2010), esta interação efetivou a possibilidade de que os alunos trabalhassem em conjunto e incentivassem o sucesso um dos outros, ajudando-se, apoiando-se encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizaram para aprender.

1.1.7. Relato de estágio 7

O relato que se segue é sobre uma atividade observada por mim e dinamizada pela educadora do grupo dos 5 anos, na Escola A. Esta atividade foi realizada no período da manhã, durante aproximadamente 30 minutos, e contou com a presença de 25 crianças.

Para a dinamização da atividade, a docente elegeu um livro de uma das mais relevantes escritoras portuguesas na área de literatura infantil, *O coelhinho Afonso* (Figura 6), de Luísa Ducla Soares. Este livro é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar.

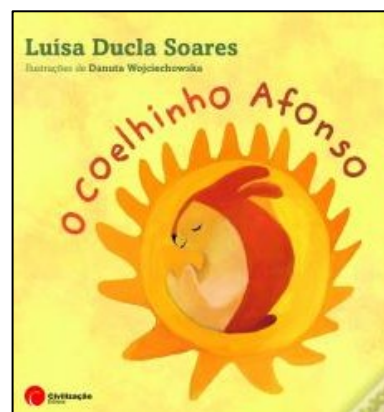


Figura 6 – “O coelhinho Afonso” de Luísa Ducla Soares

Maria Luísa Bliebernicht Ducla Soares de Sottomayor Cardia nasceu na cidade de Lisboa, em julho de 1939. Licenciou-se em Filologia Germânica na Universidade de Lisboa, em 1960. Na década de 60 do século XX, iniciou o percurso literário, com publicação dispersa. Em 1970, saiu *Contrato*, um livro de poemas, destinado ao público adulto (Magalhães, 2016). Estreou-se na publicação de volumes de literatura para crianças e jovens com o título narrativo *A história da papoila* (1972), ao qual foi atribuído, em 1973, o Grande Prémio de Literatura Infantil Maria Amália Vaz de Carvalho. A autora recusou o prémio por motivos ideológicos. A escritora, que é presentemente considerada uma das mais prestigiadas no cânone da literatura portuguesa para a infância e a juventude, tem atualmente cerca de duas centenas de livros publicados.

De acordo com Magalhães (2016, p. 3), a obra de Luísa Ducla Soares “cultiva quase todos os modos (narrativa, poesia, texto dramático) e géneros literários (contos em prosa ou contos em verso, novelas, diário, biografias ...).” A par dos textos de autoria propositadamente escritos para crianças, adapta textos da literatura de expressão oral e da literatura erudita. Faz também recolhas de textos da tradição oral (de rimas a lendas) e, além disso, recria textos a partir da literatura tradicional (por exemplo, *O Capuchinho Vermelho do século XXI*). Na sua escrita, mostra-se algo mais do que circunstâncias quotidianas, apela-se a temas fundamentais, “elogia-se a diferença” (p. 4). Procurando a “compreensão e harmonização de natureza e objetivos de vida diferentes”, a autora ensina a “nunca desistir de enfrentar a vida” (pp. 4-5) e constrói um “hino à amizade” (p. 5).

A história elegida para esta atividade tem como objetivo, precisamente, aludir ao tema do elogio à diferença. O coelhinho Afonso, personagem principal, é muito bonito e pequenino, e quer brincar com os outros animais. Deste modo, apresenta-se a todos eles e pede-lhes que brinquem com ele. Durante o percurso, ocorrem algumas adversidades, uma vez que, por exemplo, o pombo não sabe correr nem saltar e, o coelhinho, por sua vez, não sabe voar. Até que, no final da história, encontra uma coelhinha que quer brincar e também é capaz de correr e saltar.

Na minha opinião, numa fase precoce, onde a criança é mera ouvinte, o educador/adulto é o responsável pela escolha criteriosa dos livros que lhe oferece, estando-lhe incumbida a tarefa de prezar pela qualidade literária. Segundo Magalhães (2008), à infância:

[...] deve[-se] oferecer o que de melhor foi produzido para ela, o que mais harmoniosa e sabiamente a ajude a medrar, a seleção feita pelo adulto constitui-se em pedra de toque de toda a leitura, e da leitura literária, em particular (p. 70).

Ler uma história é um momento único e intenso. Contudo, é necessário estabelecer-se um ato de leitura entre o livro, o leitor e o ouvinte. Neste sentido, é necessário destacar os diferentes “aspetos trifásicos deste ato, segundo o faseamento seguinte: a preparação, a narração e o pós-contar” (Rigolet, 2009, pp. 94-95).

Considero que a educadora preparou minuciosamente a leitura, pois, pela forma como leu, notou-se que teve em atenção aspetos como a “pontuação, os paraverbais e os traços supra-segmentais” (Rigolet, 2009, p. 94). Antes de ler, refletiu sobre a melhor disposição do espaço, solicitando às estagiárias que o organizassem devidamente em função dos seus ouvintes. Elegeu o “Cantinho das almofadas”, destinado à leitura recreativa, e pediu-nos que colocássemos as almofadas coloridas de cada criança no chão,

formando um semicírculo. Criou assim um “ambiente acolhedor e confortável para todos” (Sim-Sim, 2008, p. 28).

A docente optou por introduzir a história fazendo a exploração da capa do livro, visando despertar antecipadamente o gosto pelo que as crianças vão ouvir ler. Considero que a ilustração é parte integrante da compreensão da leitura, pelo que se torna importante que o educador apresente esse cuidado, pois permite seguir com deleite um enredo. Após terem sido discutidas as opiniões das crianças sobre o que viam na capa, a educadora leu o título e procedeu ao conto da história. Constatei que atribui a devida importância aos traços supra-segmentais, ou seja, “às características específicas que a nossa voz adquire para exprimir determinadas conotações [...] da mensagem oral verbalizada” (Rigolet, 2009, p. 97), assim como a outras duas componentes fulcrais na comunicação: os gestos e a mímica que implementou, com o auxílio das crianças, no decorrer da leitura. Para além disso, soube respeitar o tempo de concentração das crianças, não prolongando demais a leitura.

As estratégias usadas pela educadora permitem não só estimular o gosto por “ouvir ler [...] obras de literatura para a infância” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 47), como também auxiliam no processo de concentração da atenção (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Para o desenvolvimento da concentração, é desejável que as crianças desempenhem um papel ativo no decorrer da atividade. Assim sendo, a educadora desenvolveu com o grupo um trabalho artístico-literário, recorrendo a gestos e aos sons dos animais que surgiam no decorrer da história, os quais foram sendo repetidos pelas crianças. Também repetiam, ao som da guitarra que a educadora tocava, o refrão que surge ao longo da história. Segundo Magalhães (2008, p. 63), a “propedêutica do ato de ler possibilitará, [...] uma mais harmoniosa e facilitada entrada no mundo da alfabetização e da sequente entrada nos domínios da leitura”.

Por fim, no momento definido por Rigolet (2009) como “pós-contar”, verifiquei que a educadora decidiu questionar o grupo sobre determinados aspetos abordados na história, formulando questões, cujas respostas foram maioritariamente fechadas, como por exemplo: “Quem era a personagem principal?”, “Como se chamava o coelho?”. Na minha opinião, esta estratégia frequentemente utilizada para explorar as histórias não deve ser constantemente aplicada, pois poderá desmotivar o grupo. Por vezes, é também necessário “deixar à criança toda a liberdade de emergir de novo para a realidade, poupando-lhe qualquer tipo de interrogatório sob o pretexto de explorar a história”

(Rigolet, 2009, p. 125). Perguntou ainda às crianças “Gostaram da história?”, promovendo o diálogo e escolhas estéticas.

Considero que a escolha desta obra de Luísa Ducla Soares desempenhou um papel importantíssimo para induzir hábitos de leitura, assim como para cativar os alunos para a audição de textos literários. Esta tarefa torna-se mais exequível quando recorremos a livros de qualidade literária e de primado ético, a par das suas potencialidades de animação de leitura e de incentivo à escrita (Magalhães, 2016).

Para finalizar, saliento que o Domínio da Educação Literária, presente no Programa e Metas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também ele implícito nas Orientações Curriculares, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem, na componente do “Prazer e motivação para ler e escrever” (Silva et al., 2016, p. 71), é pouco explorado na Educação Pré-Escolar. Contudo, esta é uma necessidade urgente, porque visa incentivar as crianças a interessarem-se e evoluírem neste domínio: “na aprendizagem da leitura, [...] no desenvolvimento linguístico dos alunos, na estimulação do seu comportamento como leitores e na ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (Sim-Sim, 2007, p. 11). Segundo Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012), a melhor estratégia para a criança se sentir motivada a aprender a ler e a escrever é ouvir ler pela voz dos outros.

1.1.8. Relato de estágio 8

No mês maio de 2019 realizei uma atividade direcionada para o grupo de 3 anos, composto por 24 crianças. Esta teve como tema a introdução dos conceitos gerais alusivos à Teoria de Conjunto, inserido na Área de Comunicação e Expressão, no Domínio da Matemática.

A atividade decorreu com o grupo sentando nas mesas pentagonais, compostas por várias cadeiras coloridas, nas quais se sentaram escolhendo livremente um lugar. Contudo, previamente, planeei e organizei a atividade e, como tal, coloquei no tampo das mesas, o material necessário para a sua execução, nomeadamente uma proposta de atividade e uma taça com algarismos móveis de 0 a 5 para cada criança, fios de lã verde, um cesto de vimes e, dentro do mesmo, vários moldes de maçãs em feltro.

Para iniciar a atividade decidi ouvir as ideias e as partilhas das crianças, porém, nesta faixa etária é necessário orientá-los, como tal, pedi primeiramente que apelassem

ao sentido da visão e observassem o que tinham em cima da mesa para que, posteriormente pudéssemos dialogar. Trindade (2002, p. 56), refere que o diálogo é uma das melhores estratégias para o processo de ensino-aprendizagem, pois permite valorizar o protagonismo dos alunos como portadores de saber.

De acordo com Castro e Rodrigues (2008), esta aprendizagem cooperativa e interativa, irá estimular e despertar o interesse e a curiosidades das crianças pelo conteúdo. Assim sendo, os autores anteriormente mencionados consideram que:

o papel dos adultos e, em particular, do educador de infância, é crucial no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática, nomeadamente quando prestam atenção à matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; [...] propõem tarefas de natureza investigativa; [...] e utilizam a linguagem própria da Matemática [...] (p. 9).

Prontamente as crianças, através do debate e da partilha de ideias, descobriram que iríamos falar da macieira que é o nome da árvore que dá maçãs e, ficamos a saber que para a M. “as maçãs são vermelhas e saborosas”. De seguida, questionei o grupo: “Como é que podemos trabalhar os conjuntos com este material?”, partindo desta questão permiti que todos pensassem em alternativas, ouvi-as e elogiei-as, porém, enfatizei aquela que iríamos utilizar, a teoria de conjuntos. Segundo Lopes e Silva (2015, p. 139), estas perguntas abertas “são as mais adequadas para estimular as capacidades criativas dos alunos e o desenvolvimento de processos cognitivos de nível superior como análise, síntese e avaliação”.

Após afirmar que iríamos explorar os conjuntos, eis que o M., uma das crianças do grupo, comenta “este conjunto chama-se M, é a letra do meu nome”. De acordo Mata (2008, p. 38), as letras no decorrer do processo da descoberta da escrita, as primeiras descobertas surgem a partir do seu nome, estas são as primeiras letras que a criança “começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro”.

No entanto, o conjunto não estava composto, precisávamos de delimitar a copa, pedi assim que utilizassem o fio de lã verde e que criassem uma linha curva fechada, esta representava a “linha fronteira” (C., 3 anos).

Explorados os elementos que compunham o conjunto (nome do conjunto, linha fronteira, elementos e cardinal) partimos para o primeiro exercício: propus que descobrissem como se chamava um conjunto quando não tinha elementos até que, o F. disse e bem, “conjunto vazio”. Os conjuntos não precisam de ser sempre vazios,

expliquei-lhes, fazendo surgir, com entusiasmo, um dado que se encontrava numerado de 0 a 5 nas suas faces.

O dado foi utilizado como um recurso que me permitia, tal como referem Silva et al. (2016, p. 74), “fazer propostas intencionais, progressivamente mais complexas”, que contextualizem novas aprendizagens matemáticas.

Deste modo, numa primeira fase utilizei-o para ditar o número de elementos a colocar no interior do conjunto, elegendo algumas crianças para, à vez, lançassem o dado e, de seguida, informassem o restante grupo, permitindo assim, inculcar a associação do numeral à quantidade de elementos que lhes correspondem. Na segunda fase, mediante o decorrer da atividade, considerei necessário desafiar o grupo e propor-lhes algumas situações problemáticas de adição ou subtração, visto que, tal como referem Castro e Rodrigues (2008):

Perante problemas do seu quotidiano envolvendo adições e subtrações, as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objetivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo (p. 13).

Assim, considero que é através da experimentação e da comunicação, utilizando diversas estratégias, que se adquire competências matemáticas (Castro & Rodrigues, 2008). No entanto, a matemática não se assenta somente na apropriação de determinadas noções matemáticas, deve também procurar despertar o interesse e curiosidade das crianças, uma vez que, a criança deve desejar saber mais para compreender melhor (Silva et al., 2016).

1.1.9. Relato de estágio 9

O presente relato refere-se a uma atividade realizada por mim e pela minha colega de estágio no grupo de 4 anos. Esta atividade teve a duração de cerca de 30 minutos e enquadrava-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita privilegiando, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p.71), o “prazer e motivação para ler e escrever”.

Para a dinamização desta atividade elegemos o livro intitulado *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, porém optamos por adaptar a sua história, escrevendo assim uma quadra para cada uma das seis cores/emoções. Esta alteração surge como uma estratégia de animação de leitura participada, proposta através de uma dramatização de um poema

que, nesta faixa etária, são fundamentais para captar a atenção e a motivação do grupo Magalhães (2008).

Esta atividade decorreu no salão do jardim de infância, este é um espaço de passagem e partilhado pelos dois grupos dos 4 anos, como tal, eu e a minha colega, decidimos utilizar diferentes estratégias, visto que, tal como refere Cavalcanti (2006), a hora do conto deverá ser um momento harmonioso preparado com rigor para acolher as crianças.

Desta forma, organizamos a zona central do salão e encaminhamos o grupo. No local encontravam-se 24 cadeiras organizadas em forma de “U”, onde pedimos que as crianças se sentassem para iniciarmos a leitura dinâmica da história.

A leitura desta história, reescrita por nós, como anteriormente referi, foi acompanhada por vários recursos, tais como fantoches, frascos de vidro transparentes etiquetados com as diversas emoções, assim como alguns pompons coloridos. De acordo com Costa (2012), quando a leitura de uma história é dinamizada pelo através da interação da narrativa com a dramatização e os adereços, pretende-se facilitar o melhor entendimento do texto, facilitando o processo de aprendizagem da criança.

Pereira e Lopes (2007, p. 44), complementam a ideia anteriormente referida, ressaltando a importância da utilização dos fantoches: “[...] os fantoches quando aplicados na sala de aula podem servir para envolver os alunos em aprendizagens diversas através de um método ativo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e eficaz compreensão”. Todavia, Cury (2012), refere outra característica fulcral para o sucesso desta atividade: o tom de voz, que deve expressar emoção e, a tonalidade que, deverá ir variando ao longo do discurso, pois só assim se poderá cativar e estimular a emoção e concentração nos alunos.

Terminada a dinamização da história, consideramos importante debater com o dialogar com o grupo, desenvolvendo oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências linguísticas. Tal como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 37), é importante que se “proveitem as situações naturais ocorridas em contextos de comunicação e que criem deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem ativamente”.

Com objetivo de facilitar esta tarefa decidimos reaproveitar os frascos, fazer a leitura das respectivas etiquetas e propor ao grupo que, à vez, retirassem de um pote um pompom da cor que representasse o modo como se estavam a sentir naquele momento (Figura 7), verbalizando de seguida a sua



Figura 7 – Atividade sobre as emoções

escolha. No interior do pote existiam muitíssimos pompons, estes tinham seis cores e, de acordo com a história, representavam uma emoção. De acordo com a história, *O monstro das cores*, o amarelo representava a alegria; o azul, tristeza; o preto, medo; o verde, calma; o encarnado, raiva/fúria; e, por fim, o cor-de-rosa, paixão.

Durante o período que decorreu a atividade, observei que algumas crianças revelaram algumas dificuldades no domínio da comunicação, tais como saber ouvir e saber expressar-se adequadamente. Embora esta tarefa tenha sido pontualmente realizada por nós, é importante que, durante a prática educativa o educador ajude as crianças nestes aspetos, “ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de atividades que os ensinem a escutar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37), tal como, a “ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente [...] proporcionando oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente”, para que desenvolvam as suas capacidades de expressão oral.

Nas crianças em idade pré-escolar, estas capacidades surgem relacionadas com a “a noção do eu”, que segundo Silva et al. (2016, p. 34), “está ainda em construção”. É mediante as relações e as interações que a criança estabelece com os outros, assim como as experiências que lhe são proporcionadas que constituem oportunidades de aprendizagem, que contribuem para o seu desenvolvimento.

Ouvir histórias constitui, deste modo, uma experiência que permite à criança a possibilidade de descobrir o mundo, onde constam conflitos, dificuldades, soluções, entre outras situações com as quais se deparam no quotidiano. Abramovich (1989), refere que:

[...] é ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar (p. 3).

A relação e interação que as crianças estabelecem com a complexidade das personagens das histórias despertam oportunidades de aprendizagem que devem ser

valorizadas nos Jardins de Infância, uma vez que estas contribuem para o desenvolvimento emocional e afetivo do aluno, pois as emoções fazem parte da nossa vida e é fundamental proporcionar ferramentas para saber geri-las.

1.1.10. Relato de estágio 10

O presente relato de estágio refere-se a uma situação didática que dinamizei com um grupo de 5 anos da Escola A. Para a concretização desta atividade escolhi um tema inserido na Área do Conhecimento do Mundo: A água, procurando descobrir quais os objetos que flutuam ou não flutuam neste meio.

Para a exploração desta situação didática recorri à metodologia de trabalho prático definida por Hodson (1988, citado em Dourado, 2001, p. 14), como um “recurso didático à disposição do professor, que inclui todas as atividades em que o aluno esteja ativamente envolvido”. Esta metodologia é muito abrangente, há diversas terminologias associadas que parecem corresponder à mesma realidade, todavia, nesta atividade apliquei aquela que segundo Leite (2000), é a mais abrangente, o trabalho experimental, que envolve o controlo e a manipulação de variáveis.

Com as crianças sentadas nos seus lugares, dispostas em três filas na horizontal, iniciei na parte da manhã a atividade, com um vídeo alusivo ao tema, cujo principal objetivo seria despertar a curiosidade do grupo para a problemática a explorar, relacionada com o comportamento dos objetos em água (flutuam ou não flutuam?).

A estratégia aplicada para a contextualização desta atividade, surge pela forte atração que os recursos tecnológicos e informáticos exercem sobre as crianças, assim como pelo papel fulcral que apresentam no dia-a-dia. Deste modo, considero que estes, quando utilizados no jardim de infância como suporte nas atividades tornam-se “meios privilegiados [...] que possibilitam aprendizagens” mais significativas (Silva et al., 2016, p. 93).

Eis que através do vídeo, prontamente surgiu a questão-problema: “O que acontece aos objetos quando o atiras para a banheira?”. Partindo desta questão, decidi ouvir as conceções alternativas das crianças, visto que, Silva et al. (2016, p. 85), referem que “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” No entanto, Martins et al. (2007, p. 33), complementam a sua importância referindo que é fundamental ouvi-los e permitir que expressem o que pensam

para que didaticamente seja mais fácil conseguir estratégias de superação, “abolindo a versão tradicional de as encarar como erros”.

Deste modo, a criança quando questionada reflete sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve, com intuito de estabelecer conceções que lhe permitam enriquecer os seus conhecimentos (Pereira, 2002). Assim sendo, posteriormente pedi que individualmente refletissem e registassem a sua opinião na folha de registo (Anexo 1), previamente entregue por mim, na questão n.º 3, relativa às previsões. Nesta pretendi que assinalassem com um (x) quais os objetos que flutua e os que não flutuam quando em contacto com a água, completando assim a tabela de dupla entrada que, de acordo com Martins et al. (2009, p. 23), “permite a disponibilização clara da informação considerada relevante para uma discussão de ideias e para a construção de novo conhecimento”.

Partindo da afirmação dos autores supracitados, considerei pertinente ouvir diferentes opiniões para incentivar o diálogo, a argumentação e a partilha de ideias entre os participantes.

De seguida, em grupo, identificamos quais os materiais necessários para a execução desta experiência: uma banheira grande transparente, uma baleia de borracha, uma chave, uma estrela-do-mar (brinquedo), uma colher e uma bola de plástico. Estes estavam dispostos numa mesa de apoio, colocada em cima do estrado para permitir que todas as crianças os visualizassem o decorrer da atividade.

Realizada a atividade, confrontamos as previsões com os resultados e registamos o sucedido. Para tal, afixei no quadro uma banheira, previamente realizada por mim em cartão no formato A1, similar à presente na folha de registos e, solicitei a intervenção de algumas crianças para que, à vez, colocassem as imagens (representativas dos objetos) na banheira de acordo com o comportamento que desempenham na água. Em simultâneo, o grupo colocou também as suas imagens, na banheira representada no verso da folha de registo, de modo a responder à questão n.º 6 – “Resultados”.

Para concluir, considerei necessário explicar o conceito de densidade dos objetivos, recorrendo a um exemplo prático, para tal, precisei de uma balança, de uma batata e de uma maçã. Elegi uma criança e pedi que pesasse os alimentos, verificando de seguida que possuíam a mesma massa. Ao constatar tal facto, uma das crianças, o L. (5 anos) questiona “será que esses alimentos flutuam na água?” como tal, aproveitei a

questão e encorajei-o a testar este, boquiaberto, percebeu que apresentavam comportamentos diferentes – ao contrário da batata, a maçã flutuou.

Deste modo, que um objeto, quando em contacto com a água, flutua se for menos denso e, não flutua, se for mais denso do que esta. O comportamento dos objetos é assim influenciado pela densidade, isto é, pela composição individual e específica de cada objeto.

Cumpra-se assim, a finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo “lançar bases de estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado” (Silva et al., 2016, p. 86). É, no entanto, fulcral não descurar o rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos, compreender a necessidade de construir conceitos mais rigorosos, inculcando atitudes de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo.

CAPÍTULO 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

O segundo capítulo pretende sistematizar os conceitos de planificação, as suas características, os objetivos e as estratégias e recursos a utilizar no processo de ensino-aprendizagem à luz dos autores e das correntes pedagógicas.

Para além do enquadramento teórico sobre planificação, neste capítulo apresento, em quadro, seis planificações que foram desenvolvidas em contexto de estágio profissional, devidamente fundamentadas, ressaltando a importância do trabalho empírico na componente curricular da formação inicial de professores.

2.2. Fundamentação teórica

O que é planificar? Como planificar? O que se pretende inserir na planificação e organização do ensino-aprendizagem? Quais os objetivos e conteúdos que se pretendem alcançar? Estas questões sobre a planificação constituem um dos desafios fundamentais para a organização escolar, em geral, e para os professores em particular.

Planificar reúne assim um conjunto organizado de tarefas estruturadas inerentes ao currículo que estabelecem as competências a que os alunos devem chegar a cada nível do ensino, complementando estratégias, objetivos e recursos que fomentem o sucesso escolar.

Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 51), complementam afirmando que a ideologia de currículo se centra num “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagens a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagens a promover”.

Contudo, os autores supracitados mencionam que interessa sobretudo a finalidade da aprendizagem, o enriquecimento cultural dos alunos, a sua capacidade de resolver e fazer em resultado do processo de ensino em que foi envolvido. Assim sendo:

[...] Os conteúdos, métodos e experiências com que lidam na situação concreta de ensino estão, apenas, ao serviço dos objetivos ou resultados de aprendizagem que se visam e que os planos e programas escolares prescrevem (p.51).

Arends (2008), considera assim a planificação “um elemento vital para o ensino” (p. 91). Esta irá possibilitar que o professor faça uma previsão sobre a ação que irá desenvolver e, deverá assim selecionar as melhores estratégias.

Como tal, o professor é então considerado um agente do ensino que tem a responsabilidade de desenvolver um currículo adequado ao interesse/necessidade dos seus alunos, às aprendizagens a adquirir apresentadas no Currículo Nacional e complementá-las de acordo com os programas individuais que cada área pretenda abordar.

Clark e Lampert (1986, citado em Arends, 2008), defendem a ideia anteriormente enunciada, realçando que a planificação é influenciada pelos planos e pelas decisões dos professores:

A planificação do professor é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas. O currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase. É nas salas de aula do ensino, onde apenas o professor é responsável por todas as áreas disciplinares, as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária, adquirirão um significado e uma complexidade adicionais (p. 93).

De facto, o processo de planificar caracteriza-se como um elemento integrador do processo de ensino/aprendizagem, pois visa estruturar e organizar as tarefas/atividades, englobando diversos elementos enriquecedores (objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação). Deste modo, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 159), o professor irá proporcionar um conjunto de atividades que irão funcionar como oportunidades educativas e situações didáticas que permitem aos alunos adquirir e obter experiências concretas de aprendizagem num ambiente de interação e relação humana.

Assim, Vieira e Vieira (2005, p. 17), referem que na educação deverão ser adotadas estratégias de ensino, que implicam a utilização de materiais, que visam coadjuvar o professor no seu trabalho.

O termo estratégia implica “um plano de ação para conduzir o ensino em direção a objetivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esse resultado” (Lopes & Silva, 2015, p. 135).

Lopes e Silva (2015, pp. 136-137), enunciam diversas estratégias às quais o professor poderá recorrer: “estratégias de integração do conteúdo; de aprendizagem cooperativa; questionamento; inquérito; manipulação; leitura de textos; avaliação; recursos às tecnologias educativas, etc.”. Estas devem ser adaptadas e específicas a cada

domínio/disciplina para que ocorra a aquisição do conhecimento proposto nos objetivos previamente estabelecidos.

No entanto, Alves e Ketele (2011), consideram que “a avaliação é inseparável do processo pedagógico, de tal forma que alguns o qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (p. 144).

A avaliação surge assim associada ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, não basta definir objetivos e planificar o ensino de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, esta tem como objetivo regular as aprendizagens, melhorar o conhecimento e as experiências da criança e, por fim apresentar-lhe um *feedback* formativo, que visa valorizar o esforço de aprendizagem dos alunos.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 333), “há que avaliar se os objetivos visados foram ou não atingidos”. Isto é, através da avaliação o professor irá ser capaz de compreender se reuniu todas as condições necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida, caso contrário, deverá deter as dificuldades e procurar novas estratégias.

Na mesma perspetiva Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337), consideram que “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.”

A avaliação formativa assume um papel principal na modalidade de avaliação, visto tratar-se de uma avaliação interativa, baseada na comunicação e, centrada nos processos cognitivos dos alunos. Esta avaliação associa-se ao *feedback* e permite que os agentes deste processo (professor/aluno) tenham uma perceção sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, o fundamental é que o professor seja um meio para que os alunos atinjam a finalidade deste processo – a aquisição de novas competências, capacidades, atitudes e destrezas. Para tal, este deve ser o facilitador da aprendizagem, o colaborador de um processo exploratório que parte das ideias dos alunos, daquilo que eles pensam e não de um administrador de conhecimentos que simplesmente proporciona informação.

2.3. Planificação em quadro

2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)

A planificação da atividade apresentada no Quadro 4 destina-se a um grupo de 3 anos e pretende trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, incidindo no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 4 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)

Plano de atividades			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <ul style="list-style-type: none">• Comunicação Oral;• Prazer e motivação para ler;	<ul style="list-style-type: none">• Sentar o grupo, no tapete, em semicírculo para contar uma história;• Explorar a capa do álbum alusivo à história “Vamos à caça do urso”, ouvindo as inferências das crianças;• Realizar uma leitura participativa da história;• Apresentar ao grupo 4 caixas compostas por representações dos elementos presentes na história (água/rio; areia/praias; lama; neve) e, um tapete representativo da relva.• Explorar as respetivas caixas, através de um jogo, recorrendo aos órgãos dos sentidos;	<ul style="list-style-type: none">• Álbum, em A3, da história “<i>Vamos à Caça do Urso</i>” de Michael Rosen;• 4 tabuleiros;• Recriação de lama (chocolate e água), neve (sal com água), praia (areia), água (rio);• 1 tapete de relva artificial;• 1 venda.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 66), é na educação de infância que, através dos livros, as crianças descobrem o prazer da leitura e suscitam o desejo de aprender a ler.

O educador desenvolve assim um papel fundamental neste processo, pois deverá criar ambientes de aprendizagens “positivos e ricos em oportunidades de interações com a leitura” (Silva et al., 2016, p. 72), capazes de facilitar a concentração e o envolvimento dos alunos de forma a que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008, p. 70), que ainda não sabe ler, desenvolva ações e comportamentos de leitor essenciais para se tornarem, mais tarde, leitores envolvidos.

Deste modo, para iniciar esta atividade procurei ter em atenção a organização do espaço da sala de aula, atendendo à dinâmica que pretendia desenvolver com o grupo. Para tal, decidi dirigi-los para a “zona do tapete” e sentei-os em semicírculo, tendo como

principal preocupação permitir que todas as crianças observassem, do mesmo modo, o álbum que recriei alusivo à história “*Vamos à Caça do Urso*” de Michael Rosen.

Arends (2008, p. 126) refere que esta preocupação na organização do espaço é muito importante uma vez que “a forma como o espaço é utilizado influencia na forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem”. Contudo, Cury (2012, p. 124) complementa, afirmando que sentar o grupo em semicírculo aquietou o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade, o clima torna-se agradável e a interação social é potencializada.

De seguida, realizei com o grupo a exploração da capa do álbum. Através desta estratégia, proporcionei às crianças, mesmo sem saberem ler as palavras que compunham o título da história, a interpretação da imagem e a realização de diversas ilações sobre o que observavam.

Neste âmbito procurei articular o subdomínio das Artes Visuais e desenvolver a capacidade comunicativa das crianças, mobilizada pelos elementos visuais que analisou, para que, de um modo progressivo os analise e interprete. De acordo com Silva et al. (2016, p. 49), na educação artística “torna-se fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham a oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que [...] observam”, com intuito de enriquecer e potencializar novos conhecimentos aos intervenientes, tal como é evidenciado pelas autoras supracitadas:

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê (p. 49).

De seguida, ocorreu a leitura participada do álbum, em que sempre que solicitadas as crianças tiveram oportunidade de participar ativamente nesta atividade. Pacheco e Flores (1999, p. 180), reforçam a ideia anteriormente apresentada, referindo que “uma atividade é mais gratificante [...] se atribui aos alunos papéis ativos, em vez de passivos, em situações de aprendizagem”.

Assim sendo, apliquei o pressuposto e atribuí-lhes as seguintes tarefas: a repetição de uma quadra ao longo da história, à quando o meu sinal e, por fim, a organização sequencial das imagens no álbum que apresentavam uma síntese dos lugares

percorridos pela família até esta encontrar o urso e terem de fugir do mesmo, fazendo todo o percurso de volta.

Terminada a leitura da história, surge a necessidade de continuar a captar a atenção e motivação dos participantes para a realização de uma atividade complementar. Pacheco e Flores (1999, p. 178), referem que a motivação dos alunos dependerá do professor: “quanto mais conseguir implicar o aluno nas atividades, utilizar referências pessoais (reforço positivo) e variar os materiais e recursos didáticos, maior êxito este terá”.

A atividade complementar teve realmente um grande êxito no grupo, uma vez que partiu dos princípios anteriormente enunciados. No decorrer da mesma recorri à utilização de diversos materiais, que estavam apresentados em 4 caixas e num tapete e pretendiam simular os espaços apresentados na história. Para tal, apresentei algumas representações de elementos da natureza: areia, água, lama, neve e relva. Estes materiais foram posteriormente explorados pelas crianças de uma forma lúdica (Figura 8), recorrendo ao jogo como recurso educativo.



Figura 8 – Exploração sensorial

Martins et al. (2007), consideram esta atividade, uma atividade prática, caracterizada pelas experiências sensoriais fomentada pelos órgãos dos sentidos, dos quais privilegiei a visão, o olfato, o tato e a audição.

O objetivo primordial da concretização desta atividade centrou-se no carácter lúdico, orientado pelo princípio de jogo que permite à criança descobrir, integrar-se na comunidade e efetuar novas experiências, recorrendo à manipulação de objetos, materiais e artefactos reais (Pacheco & Flores, 1999).

2.3.2. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)

A planificação que se segue, destina-se à faixa etária dos 4 anos e insere-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Matemática. Pretende-se, através do material matemático *Cuisenaire*, realizar um itinerário assim como, desenvolver o sentido de número.

Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)

Plano de atividades			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<p>Itinerário:</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientação espacial; Sentido de número. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar previamente o ginásio para dinamizar a atividade; Dirigir o grupo até ao ginásio e sentá-los nos respetivos lugares nas mesas, por forma a contextualizar e motivar para a viagem ao espaço; Explorar com as crianças o Cuisenaire, através de uma atividade lúdica, com intuito de rever os valores das peças; Apresentar as regras da atividade a executar para completar a proposta de trabalho; <ul style="list-style-type: none"> À vez, o astronauta irá saltar e descobrir um elemento no seu percurso, ao encontrar o elemento mais próximo deverá ceder o lugar a outro colega. O número de passos executado pelo “astronauta” é partilhado com os colegas, de modo a que se execute a respetiva associação ao material Cuisenaire na proposta de atividade; Realizar a proposta de trabalho em simultâneo com o decorrer da atividade, complementando-as com as imagens-chave. 	<ul style="list-style-type: none"> 25 cartolinas em A4 com quadriculas de 1cm x 1cm; 25 sacos com imagens-chave; 4 caixas de Cuisenaire; 1 nave espacial; 1 astronauta; 1 sol; 1 extraterrestre; 1 lua; 3 imagens-chave.

Atualmente surge na nossa sociedade uma preocupação eminente por parte dos educadores, a necessidade de proporcionar uma educação matemática de qualidade a todos os alunos. Assim sendo, Caldeira (2009), propõe diferentes formas de abordar o conhecimento em sala de aula.

O jogo, como proposta educativa, foi a estratégia principal desta ação, visto que, considero, tal como Silva et al. (2016, p. 75), que o jogo favorece o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permite que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos.

Para implementação desta dinâmica, tive de recorrer a um espaço alternativo à sala de aula, o ginásio da escola, mas não descurei a preocupação de procurar criar um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11), capaz de potencializar aprendizagens significativas.

Partindo do jogo, “a ação do educador é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas” (Silva et al., 2016, p. 76). No entanto, é importante que o educador adapte o jogo aos conteúdos que pretende abordar.

Criei assim um jogo educativo alusivo a um tema da Área do Conhecimento do Mundo: o Sistema Solar e interliguei-o com o Domínio da Matemática. Procurei simular uma viagem ao espaço recorrendo ao material estruturado: *Cuisenaire*, cujas peças

determinavam o número de passos dados pelo astronauta para chegar ao Planeta Terra. Estas indicações visavam guiar os restantes colegas a construir o percurso na proposta de trabalho.

Prado (citado em Caldeira, 2009, p. 17), salienta a importância deste tipo de atividades considerando que são instrumentos para a aprendizagem, pois são o “médio provocador” através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças. Quando manipulados e explorados provocam o desenvolvimento e a formação de determinadas capacidades, atitudes e destrezas.

O desenrolar desta estratégia fomentou o trabalho de grupo que, por sua vez, produziu resultados positivos na aprendizagem, visto que exige que estes não só aprendam conteúdos, mas também as competências e atitudes interpessoais e grupais que lhes possibilitam trabalhar eficazmente em grupo (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

O recurso ao jogo educativo tem como objetivo estimular a criatividade, a formulação e reformulação de conceitos, a elaboração de diferentes estratégias para se chegar a um resultado, o respeito às regras, etc.

Segundo Castro e Rodrigues (2008, p.12), “é através da experimentação e comunicação que utilizando estratégias diversificadas, se adquire prática na construção de relações entre número e assim as crianças vão desenvolvendo o sentido número.”

Esta atividade incidiu essencialmente no Domínio da Matemática e apresentava como objetivo primordial a aquisição do sentido de número, para tal, numa fase inicial propus a contagem dos passos, uma habilidade considerada por Caldeira (2009, p. 62), como “fundamental para a criança, para assim realizar a construção do sentido de número” sendo que, posteriormente associei o conceito de *subitizing*, ou seja “a capacidade de determinar e reconhecer quantidades [...] sem o uso da contagem”.

2.3.3. Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

A atividade descrita no Quadro 6 foi realizada com um grupo de 5 anos e insere-se na Área do Conhecimento do Mundo. Tem como finalidade principal desenvolver a introdução à metodologia científica para fomentar nas crianças uma atitude científica e investigativa.

Quadro 6 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

Plano de atividades			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<p>Animais</p> <p>Os peixes</p> <p>Sistema respiratório</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a ajuda das crianças para distribuir um saco com o puzzle e desafiá-las à descoberta do tema de conhecimento do mundo; Verificar o puzzle que construíram e iniciar a exploração dos peixes; Ouvir e conhecer as conceções alternativas das crianças; Solicitar o auxílio de duas crianças para distribuírem as folhas de registo e o material necessário; Explorar com o grupo, através de uma atividade experimental, a simulação do percurso da respiração dos peixes. Identificar no carapau os três constituintes do sistema respiratório dos peixes (brânquias, boca, opérculos) e posteriormente realizar a proposta de trabalho para consolidar as aprendizagens; 	<ul style="list-style-type: none"> Sacos em forma de peixe; Puzzles com a imagem e a palavra “carapau”. Carapaus; Caixas de alumínio; Luvas; Folhas de registo; Proposta de atividade; Toalhitas; Cola batom.

De acordo com Silva et al. (2016, p. 85), “a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê”. Considero assim que, esta curiosidade deve ser incentivada desde muito sendo, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, em que o educador deverá criar oportunidades que suscitem e fomentem o interesse do grupo por explorar, questionar, descobrir e compreender.

Tal como os autores anteriormente referenciados, defendo a importância estimular a curiosidade das crianças e propor-lhes assim atividades experimentais, capazes de proporcionar o contacto com o meio físico e natural criando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.

Segundo Martins et al. (2009, p. 13), “a procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa”.

Inicialmente, com intuito de incentivar à descoberta, propus que as crianças descobrissem o tema da atividade, para tal, distribui previamente um saco de pano em forma de peixe a cada criança, questionando-lhes, antes de abrir o saco, sobre o que

estariam a observar e, após terem descoberta a temática sugeri-lhes que realizassem o *puzzle* que se encontrava no interior do saco. Este levou-as a descobrir a espécie do peixe que iríamos observar e explorar.

Para a concretização desta atividade, elegi como estratégia elementar a observação, visto que, por norma, as crianças mais pequenas desconhecem a importância da partilha de saberes, porque apresentam um olhar único e individual sobre aquilo que observam, torna-se, portanto, importante colmatar este individualismo para enriquecer as aprendizagens dos intervenientes, através da partilha e da comparação de ideias.

Pereira (2002), refere que as crianças devem aprender, precocemente, a ter consciência do que estão a observar, realizando registos e comunicando as observações feitas, de forma a compará-las com os restantes participantes.

Por fim, com intuito de implementar a designada “pedagogia-em-participação” defendida por Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011, p. 37), baseada na descoberta ativa da criança, sustentada pelos quatro eixos da intencionalidade educativa – fazer, sentir, pensar e dizer – entreguei a cada par um tabuleiro que continha um par de luvas e uma caixa de alumínio composta por gelo picado e um carapau (Figura 9), para a realização de uma atividade experimental orientada pela devida folha de registos (Anexo 2).



Figura 9 – Material necessário para a atividade experimental

A atividade experimental consistia na exploração do ser vivo, inicialmente orientada pelas questões apresentadas pelo grupo que, posteriormente originaram pequenas investigações, orientadas por mim sobre a respiração dos peixes.

Estas atividades de exploração são aparentemente muito simples, todavia são essenciais para as crianças mais pequenas, pois “a participação ativa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações” (Martins et al., 2009, p. 21).

2.3.4. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

A planificação da atividade presente no Quadro 7, destina-se à faixa etária dos 5 anos e visa abordar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita presente na Área da Expressão e Comunicação.

Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Plano de atividades			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral; • Consciência Linguística – fonológica e de palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a aula com a exploração de um mural; • Distribuir um cartão com uma palavra e as suas respetivas letras móveis; • Solicitar que as crianças, aos pares, construam a palavra que lhes foi atribuída, recorrendo às letras móveis; • Realizar a leitura de todas as palavras-chaves e identificá-las no mural; • Distribuir um mural a cada criança e pedir-lhes que realizem a sua legenda com todas as palavras-chaves expostas no quadro; • Em simultâneo, levar um grupo de crianças à cartilha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mural em A1; • Proposta de trabalho; • Caixas de plástico; • Cartões com palavras-chaves. • Letras móveis; • Saquinhos; • Palavras-chaves; • Cartilha Maternal.

Para iniciar esta atividade, afixei previamente um mural relacionado com o “Ciclo da Água”, tema que posteriormente seria abordado na área do Conhecimento do Mundo. No entanto, achei pertinente realizar a interdisciplinaridade entre estas duas áreas e procurar conhecer as conceções alternativas das crianças através da observação e interpretação que iriam realizar sobre a imagem em análise.

Souza (2008, citado em Santos, 2010, p. 21), salienta que é cada vez mais importante haver interdisciplinaridade, pois esta pressupõe a integração de dois ou mais componentes curriculares que pretende assegurar aos alunos a compreensão de fenómenos naturais e sociais, com a finalidade da construção de um vasto e enriquecido conhecimento.

Procurei permitir que as crianças observassem, explorassem, analisassem e comunicassem com o grupo sobre o que observaram. Utilizei como estratégia a elaboração de uma hipótese que parte da observação.

Pereira (2002, p. 49), refere que “para conferirmos significado às observações fazemos inferências, pois quando procuramos dar significado ao que estamos a ver ou sentir interpretamos a situação ou identificamos objetos.”

Deste modo, considero fundamental “incentivar a criança a dizer, a contar, valorizando o que ela diga, ajudá-la-á, por certo, a combater tendências para um registo linguístico holofrásico, a embrenhar-se em jogos de linguagem, a dar destreza ao discurso, consequentemente à criatividade” (Magalhães, 2017, p. 216).

As trocas de ideias e as discussões sobre as mesmas são atividades necessárias para auxiliar no processo de desenvolvimento da linguagem, pois permite que os investigadores procurem comunicar com os pares de forma eficiente. Nas crianças em idade de aprendizagem da escrita e da leitura esta estratégia de debate propõe-se a ampliar o campo de aquisição e de domínio das competências de escrita e de leitura (Pereira, 2002).

À medida que as crianças vão adquirindo estas competências, é importante incentivá-las para novos desafios, como a aquisição de competências de escrita. Por isso, decidi entregar a cada par um cartão com uma palavra, em que, em conjunto teriam de escrevê-la e, quando solicitados por mim, lê-la para o restante grupo.

A estratégia anteriormente utilizada, referente ao trabalho de pares permite que haja um mútuo benefício no processo de ensino-aprendizagem. Tal como referem Lopes e Silva (2015, p. 145), “em grupo, os alunos são mais capazes de realizar as tarefas de aprendizagem e aprender com os próprios erros”.

Por fim, para terminar essa atividade e após todas os pares terem lido as suas palavras-chave, solicitei a ajuda de duas crianças para distribuírem uma proposta de trabalho ao grupo (Anexo 3), explicando-a de seguida. Na proposta de trabalho foi pedido às crianças que legendassem a imagem recorrendo às palavras-chaves que tinha num saquinho, que, por sua vez, correspondiam às palavras descobertas nos cartões iniciais e, previamente lidas em voz alta por um dos elementos de cada par.

Procurei, através desta estratégia, estimular os esforços individualistas de cada criança, proporcionando-lhes atividades em que trabalham independentemente para cumprir metas ao seu próprio nível. “A aprendizagem individualista é baseada na independência [...] quando os alunos trabalham individualmente, aprendem realizando

objetivos de aprendizagem sem relação com os dos colegas” (Lopes & Silva, 2015, p. 144).

Através desta atividade, para além de desenvolver a autonomia no grupo, pretendia também dar às crianças um papel de descoberta, em que elas próprias, mediante o seu ritmo de trabalho iriam pensar e assim descobrir a resposta para completar a proposta de atividade.

O fundamental na utilização das estratégias didáticas é que o professor ensine as crianças a pensar e a aprender, o que lhe conferirá um papel específico e inovador no processo de ensino/aprendizagem.

2.3.5. Planificação da atividade do Domínio da Educação Artística (4 anos)

A presente planificação é referente a uma atividade realizada no Domínio da Educação Artística, com um grupo da faixa etária dos 4 anos. Pretende-se que, através da multiplicidade de materiais alarguem as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.

Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Educação Artística (4 anos)

Plano de atividades			
Duração	Conteúdo	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Formas de expressão artística; Sensibilidade estética e expressividade (técnicas mistas); 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar as crianças em 4 grupos para realizar a atividade; Distribuir um molde de um monstro a cada grupo, uma caixa com vários tipos de materiais; Solicitar que, em grupo, preencham de acordo com os seus gostos o molde atribuído; Pedir que os elementos de cada grupo apresentem o resultado às restantes crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> Moldes de monstros, em cartolina branca; Materiais diversos: cartolinas, folhas coloridas, tecidos, fitas de cetim, goma eva, feltro, folhas com padrões, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e tampas. 8 colas batom.

De acordo com Oliveira (2017, p. 264), a educação artística é uma área do saber que “permite desenvolver a criatividade, a comunicação e a construção de novas ideias, potenciadoras da exploração e da transformação do mundo”. Neste sentido, considere pertinente iniciar a minha atividade organizando o espaço, estabelecendo pequenos grupos compostos por cinco elementos, uma vez que, segundo Silva et al. (2016):

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer

uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p.25)

De seguida, distribui a cada grupo o molde de um monstro, previamente desenhado por mim numa cartolina branca assim como uma caixa com diversos materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, papéis diversos, fios, tampas), “para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Silva et al., 2016, p. 49).

A multiplicidade e diversidade de todos estes materiais visam incentivar o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo e a alegria provocada pelo prazer de realizar a atividade. Pagès (citado em Martins, 2002, p. 55), defende uma importância acrescida na aprendizagem quando partilhada com os outros: “o prazer partilhado é o fundamento de toda a experiência social e a origem da linguagem. Ele permite a descoberta do EU e dos OUTROS: ele é o motor da mudança”.

Recorrendo à estratégia de ensino centrada na metodologia do trabalho de projeto, propus que todos os participantes identificassem e resolvessem o problema: decorar o monstro, utilizando os materiais disponíveis e, associar a uma emoção, tal como referenciado na história *O Monstro das Cores*. O trabalho de projeto, tal como referem Vieira e Viera (2005, p. 33), “[...] assenta na autonomia, responsabilidade e cooperação entre todos os implicados no mesmo. Tem um carácter prolongado no tempo e faseado porquanto envolve várias fases”, tais como: “identificação do problema”; “planificação/preparação”, consiste na seleção dos meios necessários para solucionar/resolver o problema; “ação/execução” e “apreciação, divulgação ou avaliação”.

Após o término da terceira fase, centrada na ação do fazer, é fundamental, tal como referido anteriormente, numa última fase, que “as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (Silva et al., 2016, p. 49). No entanto, importante referir que “a criança não deve ser vista apenas como um produtor espontâneo, mas sim como um sujeito criativo, influenciado pela cultura” (Oliveira, 2017, p. 265), como tal, a criança ao falar, ver e interpretar, “enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os nos que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressiva” (Silva et al., 2016, p. 49).

É também nestes contextos que se desenvolve a educação para a cidadania, formando crianças 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” (Silva et al., 2016, p. 39).

2.3.6. Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)

No Quadro 9 apresento a planificação de uma atividade realizada com crianças de 3 anos, enquadrada no decorrer de uma atividade de dia inteiro na Escola A. Insere-se na Área do Conhecimento do Mundo e tem como objetivos demonstrar cuidados a ter com o corpo e com a sua segurança na alimentação, apresentando a Roda dos Alimentos, explorando o setor dos frutos.

Quadro 9 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)

Plano de atividades			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Saúde e segurança do seu corpo: alimentação. Roda dos alimentos – setor dos frutos. 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar a atividade com as crianças sentadas no chão, em semicírculo; Apresentar ao grupo uma roda dos alimentos incompleta e 7 garrafas mágicas, que irão permitir completá-la; Pedir a participação de algumas crianças para que agitem as garrafas e descubram os frutos; <ul style="list-style-type: none"> Em simultâneo, à medida que os identificam, explorar algumas das suas características (cor, sabor, cheiro) e, posteriormente colocá-lo na roda dos alimentos; Finalizar a atividade distribuindo uma taça a cada criança e distribuir-lhes uma salada de fruta. 	<ul style="list-style-type: none"> 7 garrafas mágicas; Frutos: ananás, maracujá, banana, tangerina, manga, abacate, goiaba; Roda dos alimentos em k-line, com feltro; Salada de fruta.

Com intuito de fomentar a curiosidade e de modo a captar a atenção das crianças para iniciar a atividade, decidi alterar o ambiente físico mudando a disposição das suas cadeiras, colocando-as organizadas em semicírculo, na zona do tapete.

Segundo Lopes e Silva (2015), outra das estratégias fundamentais a aplicar na sala de atividade é estabelecer uma ligação entre as suas aprendizagens, criando oportunidades para relacionar e comunicar o que já conhece. Primeiramente apresentei ao grupo a roda dos alimentos e questionei-os sobre o que observavam “partindo dos conhecimentos da criança [...] e tornando-os o ponto de partida para a construção e aquisição de novos

conhecimentos” (Pereira, 2002, p. 76). Deste modo, concluíram que a roda dos alimentos estava incompleta e descobriram que o setor em falta era o dos frutos.

Com intuito de completar o setor relativo aos frutos, utilizei sete garrafas mágicas que, quando agitadas permitiam às crianças descobrir diversos frutos (ananás, maracujá, banana, tangerina, manga, abacate e goiaba). A seleção destes frutos surge relacionada com *A Surpresa de Handa*, que privilegia os frutos exóticos. Tal como Lopes e Silva (2015), referem “esta é uma excelente maneira de gerar quebra-cabeças e pode levar a discussões ou atividade de [...] grande qualidade” (p. 67).

Em simultâneo, à medida que as crianças iam identificando os frutos, explorávamos as suas características, nomeadamente a cor, o sabor, através da degustação e o cheiro, para que posteriormente colocassem a imagem correspondente na roda dos alimentos. Na opinião de Astolfi (1978, citado em Pereira, 2002), a iniciação à ciência deve “partir de bases concretas e práticas, repousando sobre experiências diretas das crianças com o meio envolvente, os materiais e os objetos, aspetos que se adequam à infância” (p. 36).

No decorrer desta atividade procurei privilegiar a participação ativa das crianças em todas as fases de desenvolvimento, visto que, de acordo com Martins (2009, p. 21), “favorece o entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações”. Finalizando a atividade com a criação e degustação de uma salada de fruta.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

Neste terceiro capítulo desenvolvo, em primeiro lugar, a importância da avaliação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, através de pesquisas de autores, teorias e conceitos sobre a avaliação das aprendizagens. De seguida, apresento três dispositivos de avaliação selecionados e aplicados por mim em contexto de Estágio Profissional, na sequência das atividades que dinamizei junto dos respetivos grupos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Previamente à apresentação dos dispositivos de avaliação implementados, realizo uma breve contextualização referente à atividade proposta, destacando os parâmetros e critérios selecionados. Por fim, apresento um gráfico que ilustra os resultados obtidos e analiso-os recorrendo a fundamentação teórica. Em anexo, apresento as propostas de atividade/fotografias alusivas às mesmas, assim como as grelhas utilizadas, referentes à avaliação formativa.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação é o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem e, o sucesso escolar advém da relação professor-aluno, que assenta principalmente numa relação de poder ou numa relação particular de apoio à aprendizagem. O posicionamento do professor vai influenciar verdadeiramente o sucesso do aluno na sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

De Ketele (1993, citado em Lopes & Silva, 2012), afirma que a avaliação influencia de forma acentuada aquilo que os alunos aprendem realmente, permitindo decifrar a verdadeira concessão da aprendizagem.

O termo avaliação torna-se assim dúbio, pois apresenta múltiplos significados atendendo às diferentes perspetivas e contextos aos quais está associado. Entre os mais comuns considero importante destacar: medir; quantificar; julgar; comparar; compreender; aprender e entender.

De acordo com a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação em Educação Pré-Escolar deve ser um elemento integrante e regulador da prática

educativa, adequada a cada nível de ensino, implicando princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

Na Educação Pré-Escolar, avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança recai fundamentalmente para uma abordagem formativa, em que a relação professor-aluno se assenta numa relação de apoio. Contrariamente, a avaliação sumativa, não é considerada adequada para o referente nível de ensino, uma vez que esta, segundo Portugal e Laevers (2018, p. 153), “pode conduzir a uma constatação, por vezes, útil, mas insuficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

A avaliação formativa ou a avaliação para a aprendizagem assenta num trabalho cooperativo executado entre professor-aluno que visa fazer com que a aprendizagem seja mais significativa para todos os alunos.

Essencialmente, a avaliação formativa é um processo reflexivo e não um produto. Tem como finalidade focar-se em descobrir “o que” e “como” é que o aluno aprende durante a sua formação. Segundo Silva et al. (2016):

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

No decorrer deste processo interativo de avaliação o docente desempenha um papel fulcral, sendo o responsável por construir e, de acordo com Portugal e Laevers (2018, p. 8), “gerir o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Contudo, na perspetiva de Silva et al. (2016, p. 13), é necessário que o educador avalie, numa perspetiva formativa, o meio envolvente e o grupo, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como “observações registadas pelo educador, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade”.

Avaliar consiste, essencialmente, nesta análise reflexiva que permitirá ao educador realizar uma avaliação diagnóstica que o permite identificar determinadas destrezas, atitudes e conhecimentos a fim de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação (Serpa, 2010).

Cardinet (1988, citado em Alves & Ketele, 2011), considera que não cabe somente ao professor a tarefa de refletir sobre os resultados obtidos. O aluno também o deve fazer, através de uma reflexão individual, ou seja, através da autoavaliação, considerando que esta “constitui o meio essencial que permite ao aluno passar de um simples-fazer não refletido, puramente operatório, para aceder a um saber-fazer refletido, graças ao qual pode intervir e agir conscientemente” (Alves & Ketele, 2011, p. 67).

Desta forma, o sistema educativo pretende que os alunos sejam “sujeitos e agentes do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9). Para possibilitar esta ação, os professores devem partilhar com os alunos: os objetivos da aprendizagem, oportunidades para que a autonomamente monitorizem o progresso e, por fim, possibilitar um *feedback* frequente para que melhorem continuamente a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Em suma, considero que a avaliação de carácter formativo deve ser parte integrante do ensino e da aprendizagem pois, tal como afirmam Lopes e Silva (2012), são numerosas e evidentes as razões pelas quais a avaliação formativa é uma das intervenções práticas no desempenho escolar dos alunos:

[...] ajuda a identificar o que os alunos conseguem fazer com ajuda e de forma independente. A participação na avaliação [...] envolve-os numa aprendizagem ativa, mantém-nos concentrados na tarefa e nos objetivos de aprendizagem. A avaliação formativa, especialmente a avaliação pelos pares e a autoavaliação, ajuda os alunos na construção social do conhecimento. Mas mais importante, [...] permite aos alunos receber *feedback* especificamente sobre o que precisam de fazer para melhorar. Mostra-lhes o que fazer a seguir para serem mais bem-sucedidos (p. 21).

No presente relatório, apresento três dispositivos de avaliação que visam proporcionar-me o *feedback* das aprendizagens das crianças, permitindo a adequação de novas estratégias para melhorar o desempenho individual.

Para executar esta avaliação do tipo formativo utilizei uma escala (Quadro 4) que procura articular a avaliação qualitativa, que varia do Fraco ao Muito Bom com a avaliação quantitativa, dos 0 aos 10 valores.

Quadro 10 – Escala utilizada

Avaliação	Valores
Fraco	0 – 2,9
Insuficiente	3 – 4,9
Suficiente	5 – 6,9
Bom	7 – 8,9
Muito Bom	9 – 10

3.3. Avaliação da atividade interdisciplinar (5 anos)

3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade realizada na Área do Conhecimento do Mundo, foi aplicada a 22 crianças de 5 anos na Escola A e, posteriormente utilizada como recurso no Domínio da Matemática.

O objetivo primordial desta atividade visava articular os conhecimentos prévios da criança sobre o “conhecimento dos seus contextos mais próximos” enfatizando a “apropriação de conhecimentos sobre os membros da sua família” (Silva et al., 2016, p. 88), com o Domínio da Matemática, privilegiando a “estatística [...], uma área muito importante [...] que proporciona múltiplas ocasiões de desenvolvimento numérico” (p. 78).

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho (Anexo 4) defini quatro parâmetros de avaliação: identificação dos elementos da família; noção de quantidade; exploração dos elementos expressivos da comunicação visual e, motricidade fina. No quadro 5 apresento não só os parâmetros anteriormente referidos como também os critérios e as respetivas cotações.

- 1. Identificação dos elementos da família** – neste parâmetro pretendia verificar se as crianças eram capazes de identificar os membros da sua família, no desenho que tinha executado previamente alusivo ao tema. Os critérios definidos para este parâmetro foram:
 - 1.1.** Identifica corretamente os membros da família;
 - 1.2.** Resposta incorreta.

- 2. Noção de quantidade** – este parâmetro avalia a noção de quantidade das crianças, uma vez que, estas têm de desenhar os elementos da sua família com os quais coabitam e assim, associar e representar o número de pessoas representado. Para tal, defini os seguintes critérios:
 - 2.1.** Associa e representa corretamente o número de membros da sua família;
 - 2.2.** Não associa corretamente o número de membros da sua família.

3. Exploração de elementos expressivos da comunicação visual – neste parâmetro pretendo verificar se a criança retrata corretamente a figura humana de forma completa, com cabeça – olhos, boca, nariz, ouvidos; tronco e membros. Visto ser uma avaliação detalhada estabeleci 5 critérios:

- 3.1. Retrata a figura humana de forma completa;
- 3.2. Retrata 5 a 6 elementos da figura humana;
- 3.3. Retrata 3 a 4 elementos da figura humana;
- 3.4. Retrata 1 a 2 elementos da figura humana;
- 3.5. Não faz qualquer representação da figura humana.

4. Motricidade fina – por fim, este parâmetro é representativo do modo como a criança pinta. Contudo apresenta alguma complexidade, uma vez que a criança terá de associar o número de dados às peças do *Cuisenaire* e, pintar o gráfico respeitando os contornos. Para verificar a aquisição desta competência decidi aplicar os seguintes critérios:

- 4.1. Pinta o gráfico corretamente, respeitando os contornos;
- 4.2. Pinta o gráfico corretamente, mas não respeita os contornos.

Quadro 11 - Parâmetros e critérios da atividade interdisciplinar (5 anos)

	Parâmetros	Critérios	Cotação	
1.	Identificação dos elementos da família	1.1. Identifica corretamente os membros da família;	2	2
		1.2. Resposta incorreta.	0	
2.	Noção de quantidade	2.1. Associa e representa corretamente o número de membros da família;	3	3
		2.2. Não associa corretamente o número de membros da família.	0	
3.	Exploração de elementos expressivos da comunicação visual	3.1. Retrata a figura humana de forma completa	3	3
		3.2. Retrata 5 a 6 elementos da figura humana;	2,5	
		3.3. Retrata 3 a 4 elementos da figura humana;	2	
		3.4. Retrata 1 a 2 elementos da figura humana;	1	
		3.5. Não faz qualquer representação da figura humana.	0	
4.	Motricidade fina	4.1. Pinta o gráfico corretamente, respeitando os contornos;	2	2
		4.2. Pinta o gráfico corretamente, mas não respeita os contornos.	0	
			Total = 10	

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 10 representa os resultados obtidos na avaliação da proposta de trabalho interdisciplinar realizada na Área do Conhecimento do Mundo e aplicada no Domínio da Matemática.

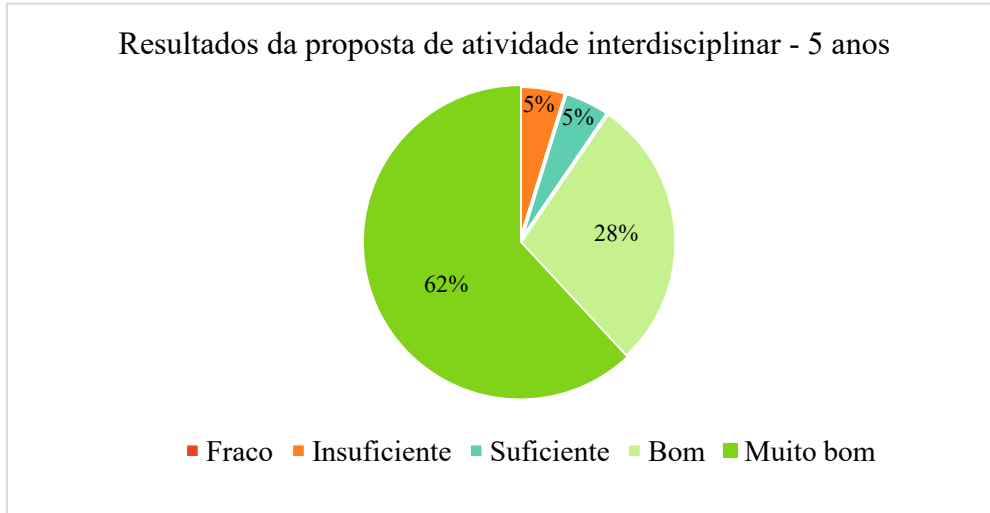


Figura 10 – Resultados da avaliação da atividade interdisciplinar nos 5 anos

Após leitura do gráfico presente na Figura 10, resultante da avaliação da proposta interdisciplinar aplicada no grupo dos 5 anos, posso concluir que os resultados são bons, uma vez que a média é de 8,5 (Bom). Depreende-se destes dados que, mais de metade do grupo (62%, ou seja, 13 crianças) tiveram uma classificação de Muito Bom, 28% (ou seja, 6 crianças) tiveram Bom e as restantes duas entre o Insuficiente (5%) e o Suficiente (5%).

A grelha de correção (Anexo 5) demonstra que os primeiros dois parâmetros, nomeadamente a identificação dos elementos da família, assim como a associação do número à quantidade de elementos desenhados, registaram os melhores resultados. Porém, no segundo parâmetro ressalto a importância da aprendizagem gradual para aprimorar o sentido de número, para que a criança seja capaz de contar, fazendo correspondência “termo a termo”, sem “recitar a sequência de número” (Silva et al., 2016, p. 76). Segundo Castro e Rodrigues (2008, p. 12), o educador deverá desenvolver estas competências “através da experimentação e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas (algumas eficazes e outras não)”, para que as crianças adquiram prática na construção de relações entre números e assim desenvolvam o sentido de número.

Os restantes parâmetros, relacionados com competências interdisciplinares associadas ao Domínio da Educação Artística, revelam as maiores lacunas. Constatei que grande parte do grupo ainda não é capaz de representar de forma completa a figura

humana, desvalorizando algumas partes essenciais do corpo, tais como: as orelhas e o nariz. Contudo, Di Leo (1985, citado em Fialho, 2019, p. 55), afirma que, quando o desenho da figura humana surge num quadro familiar, “aliciará, provavelmente, uma resposta mesclada de elementos afetivos, que resultará em menor concentração no que é conhecido”.

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi aplicado no dia 14 de janeiro de 2020, a 20 crianças de 5 anos, da Escola A.

Esta atividade consistiu na dinamização de um jogo (Figura 11) que tinha como objetivo criar oportunidades para a criança ler e escrever, uma vez que, nesta escola as crianças iniciam a aprendizagem da leitura aos 5 anos, recorrendo à metodologia de João de Deus, a Cartilha Maternal.



Figura 11 – Material necessário para a atividade

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a concretização desta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação relacionados com as competências essenciais a adquirir nesta atividade: identificação de convenções da escrita; consciência de palavra; associação da imagem à palavra; leitura de palavras. Apresento-os pormenorizadamente a seguir:

1. Identificação de convenções da escrita – visa verificar se o grupo consegue fazer alguma correspondência entre a emissão oral e o escrito, reproduzindo através de letras móveis as palavras ditas. Para tal, foram ditas quatro palavras “data”, “batata”, “bota” e “ovo” e estabelecidos os seguintes critérios:

- 1.1.** Escreve corretamente todas (4) as palavras;
- 1.2.** Escreve corretamente 3 palavras;
- 1.3.** Escreve corretamente 2 palavras;

- 1.4. Escreve corretamente 1 palavra;
- 1.5. Não escreve corretamente as palavras.
2. **Consciência de palavra** – neste parâmetro pretendo verificar se a criança apresenta consolidada a noção de sílaba para que, através de pompons as possa contabilizar nas respectivas palavras.
- 2.1. Identifica corretamente o número de sílabas das palavras;
- 2.2. Não identifica corretamente o número de sílabas das palavras.
3. **Associação das imagens às palavras** – através deste parâmetro tenho como objetivo observar se o grupo é capaz de associar e eleger a imagem correspondente à palavra ditada.
- 3.1. Associa corretamente as quatro imagens às palavras;
- 3.2. Não associa corretamente as quatro imagens às palavras.
4. **Leitura de palavras** – neste parâmetro proporcionei oportunidades de leituras ao grupo, recorrendo à Cartilha Maternal, metodologia de ensino da leitura aplicada, nesta escola.
- 4.1. Lê autonomamente sem dificuldades;
- 4.2. Lê autonomamente com dificuldades;
- 4.3. Não lê autonomamente.

Quadro 12 - Parâmetros e critérios da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

	Parâmetros	Crítérios	Cotação	
1.	Identificação de convenções da escrita	1.1. Escreve corretamente todas (4) as palavras.	4	4
		1.2. Escreve corretamente 3 palavras.	3	
		1.3. Escreve corretamente 2 palavras.	2	
		1.4. Escreve corretamente 1 palavra.	1	
		1.5. Não escreve corretamente as palavras.	0	
2.	Consciência de palavra	2.1. Identifica corretamente o número de sílabas das palavras;	2	2
		2.2. Não identifica corretamente o número de sílabas das palavras.	0	
3.	Associação das imagens às palavras	3.1. Associa corretamente as 4 imagens às palavras;	1	1
		3.2. Não associa corretamente as 4 imagens às palavras.	0	
4.	Leitura de palavras	4.1. Lê autonomamente sem dificuldades;	3	3
		4.2. Lê autonomamente com dificuldades;	2	
		4.3. Não lê autonomamente.	1	
			Total = 10	

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

O gráfico que se segue, apresentado na Figura 12, representa os resultados obtidos pelas 20 crianças do grupo de 5 anos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

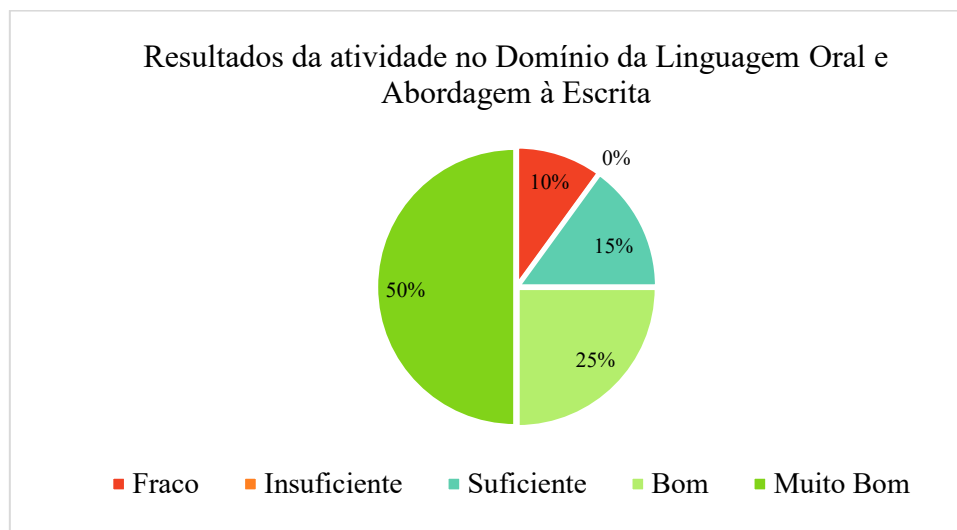


Figura 12 – Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Ao observar a Figura 12 pode-se constatar que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom (50%), o Bom (25%), Suficiente (15%) e o Fraco (10%), concluindo assim que mais de metade da turma efetuou a atividade com sucesso. A média do grupo é de 7,75 em 10 valores, representado um Bom na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Partindo dos registos efetuados através da grelha de análise (Anexo 6) pude verificar as dificuldades sentidas pelos alunos na concretização desta atividade, nomeadamente na concretização do parâmetro 1, em que apenas 8 crianças conseguiram escrever autonomamente as palavras ditadas (data, bata, bota e ovo), recorrendo às letras móveis. Em contrapartida, o segundo e o terceiro parâmetro foram os prediletos, alcançando assim os melhores resultados deste dispositivo de avaliação, tendo todas as crianças conseguido realizar corretamente a associação da imagem à palavra.

Para finalizar, o quarto e último parâmetro, surge de acordo com a metodologia aplicada neste estabelecimento de ensino que visa desenvolver competências de leitura desde os 5 anos através da Cartilha Maternal. Os resultados são favoráveis pois, apenas

três crianças ainda não adquiriram as competências necessárias ao prosseguimento das aprendizagens da leitura.

Esta avaliação permite referenciar a necessidade de ajustar a metodologia e os recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança e as características do grupo, de forma a melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem. Deste modo, há uma série de atividades que devem ser feitas com as crianças de modo a consolidar os seus conhecimentos, como por exemplo: rodear as letras aprendidas; desenhar a letra com diversos materiais e técnicas de expressão plástica – lápis, giz molhado no leite, digitinta; grafismos; recortar letras de jornais ou revistas e colar em folhas (Ruivo, 2006).

3.5. Avaliação da proposta de atividade realizada no Domínio da Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

A atividade proposta no Domínio da Matemática foi realizada no dia 27 de janeiro de 2020, por um grupo de 17 crianças da faixa etária dos 3 anos. Esta proposta de trabalho (Anexo 7) contempla dois exercícios, no primeiro exercício é solicitado que as crianças pintem as pétalas das flores, respeitando o código de cores apresentado, de seguida, no último exercício pretendo que desenhem alguns elementos respeitando as noções de espaciais proferidas.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros: identificação e associação da cor ao algarismo; motricidade fina; lateralidade e perceção espacial em relação ao desenho.

1. Identificação e associação das cores aos algarismos: neste parâmetro pretendo verificar se a criança é capaz de identificar e associar a cor ao algarismo, respeitando o código de cores apresentado na proposta de atividade. Para tal, defini os seguintes critérios:

- 1.1.** Identifica e associa corretamente todas (4) as cores aos algarismos;
- 1.2.** Identifica e associa apenas 3 cores aos algarismos;
- 1.3.** Identifica e associa apenas 2 cores aos algarismos;

- 1.4. Identifica e associa apenas 1 cor aos algarismos;
 - 1.5. Não identifica nem associa as cores aos algarismos.
2. **Motricidade fina:** através deste parâmetro tenho como objetivo observar se a criança pinta as pétalas da flor respeitando os contornos. Os critérios estabelecidos foram:
- 2.1. Pinta as pétalas indicadas, respeitando os contornos;
 - 2.2. Pinta as pétalas indicadas, mas não respeita os contornos;
 - 2.3. Não pinta as pétalas indicadas.
3. **Lateralidade:** este parâmetro procura avaliar se a criança é capaz de distinguir o lado direito do lado esquerdo. Para este parâmetro defini dois critérios:
- 3.1. Distingue corretamente o lado direito do lado esquerdo.
 - 3.2. Não distingue o lado direito do lado esquerdo.
4. **Percepção espaço-desenho:** neste parâmetro pretendo verificar se a criança é capaz de desenhar os elementos no espaço, respeitando as orientações espaciais que lhe foram ditadas. Defini, deste modo, os seguintes critérios:
- 4.1. Desenha todos os elementos de acordo com as orientações espaciais ditadas;
 - 4.2. Desenha todos os elementos, mas não respeita as orientações espaciais ditadas;
 - 4.3. Não desenha todos os elementos, mas respeita as orientações espaciais ditadas;
 - 4.4. Não desenha todos os elementos nem respeita as orientações espaciais ditadas.

No Quadro 13 apresento, de forma sistematizada, os parâmetros e os critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 13 - Parâmetros e critérios da proposta do Domínio da Matemática (3 anos)

Parâmetros		Critérios	Cotação	
1.	Identificação e associação das cores aos algarismos	1.1. Identifica e associa corretamente todas as cores aos algarismos;	4	4
		1.2. Identifica e associa apenas 3 cores aos algarismos;	3	
		1.3. Identifica e associa apenas 2 cores aos algarismos;	2	
		1.4. Identifica e associa apenas 1 cor aos algarismos;	1	
		1.5. Não identifica nem associa as cores aos algarismos.	0	
2.	Motricidade fina	2.1. Pinta as pétalas indicadas, respeitando os contornos	2	2
		2.2. Pinta as pétalas indicadas, mas não respeita os contornos;	1	
		2.3. Não pinta as pétalas indicadas.	0	
3.	Lateralidade	3.1. Distingue corretamente o lado direito do lado esquerdo.	2	1
		3.2. Não distingue o lado direito do lado esquerdo.	0	
4.	Perceção espaço-desenho	4.1. Desenha todos os elementos de acordo com as orientações espaciais ditadas;	2	2
		4.2. Desenha todos os elementos, mas não respeita as orientações espaciais ditadas;	1,5	
		4.3. Não desenha todos os elementos, mas respeita as orientações espaciais ditadas;	1	
		4.4. Não desenha todos os elementos nem respeita as orientações espaciais ditadas;	0	
			Total= 10	

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 13 apresenta os resultados obtidos na proposta de atividade realizada no Domínio da Matemática, realizada num grupo de 3 anos, a 17 crianças.

Resultados do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática (3 anos)

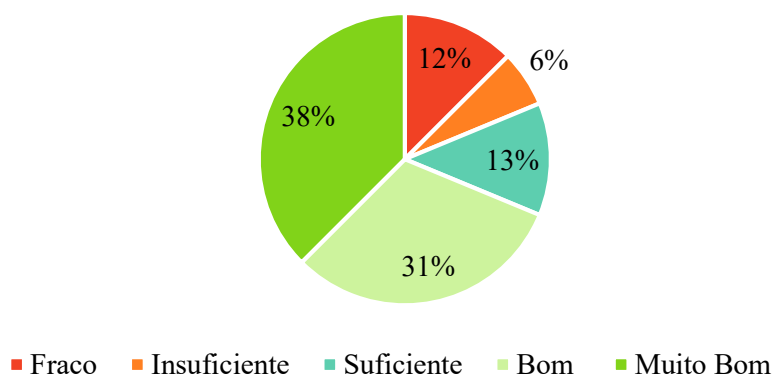


Figura 13 – Resultados do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática (3 anos)

A Figura 13 apresenta sob a forma de um gráfico circular os resultados qualitativos obtidos na proposta de atividade efetuada que variam entre Muito Bom e Fraco. Numa primeira análise é possível concluir que a média do grupo é insuficiente (3,2 em 10 valores).

A grelha de correção (Anexo 8) permite recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas aplicadas na proposta de atividade e/ou sobre o processo de aprendizagem do grupo visando promover progressos no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança.

Após analisá-la constatei que há alguns parâmetros pouco consolidados, tal como o terceiro, referente à lateralidade, no qual verifiquei que apenas seis crianças (de 17) conseguiram diferenciar o lado direito do lado esquerdo. Dificultando deste modo, a concretização do segundo exercício proposto que pretendia que as crianças desenhassem três elementos (duas borboletas e um sol) respeitando as noções espaciais proferidas por mim. Para colmatar esta dificuldade considero importante “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Todavia, ressalto os resultados positivos obtidos no primeiro e segundo parâmetro. Foi possível identificar que mais de metade do grupo consegue associar e identificar a cor ao algarismo indicado, porém, no parâmetro relativo à motricidade fina, embora 10 crianças tenham conseguido respeitar o contorno, há 6 que ainda não desenvolverem essa destreza. Será assim, de grande importância a promoção de trabalhos ligados ao Domínio da Educação Artística, onde o adulto deve permitir à criança criar através do manuseamento e modificação de materiais plásticos.

Sousa (2003), refere que:

a pouco e pouco e em função da quantidade e diversidade das explorações de desenhos que for fazer, os seus movimentos começam a ser menos rígidos, mais fluídos e precisos, conseguindo fazer com que a mão efetue com cada vez mais precisão o que a mente ordena e a vista coordena (p. 196).

CAPÍTULO 4 – Trabalho de Projeto

O projeto que pretendo desenvolver intitula-se “Descongelar ideias para salvar vidas” e insere-se assim na Área do Conhecimento do Mundo, destinado à faixa etária dos 5 anos da Educação Pré-Escolar e tem como objetivo principal o desenvolvimento de atividades que sensibilizem a comunidade educativa para a problemática do degelo na Antártida, assim como a sua influência na extinção das espécies habitantes.

De acordo com Duarte (s.d., citado em Cartea, 2012, p.26) “é cada vez mais evidente que as zonas polares não são os confins remotos do Planeta, mas os termómetros através dos quais melhor se avalia a sua saúde”. Pretendo assim, contribuir para a educação das ciências nas crianças, despertando a curiosidade e o interesse por fenómenos que poderão ser prejudiciais à vida no nosso planeta e educá-las para comportamentos cívicos capazes de atenuar os problemas ambientais que vivenciamos.

Pereira (2002, p.30) afirma que a educação para a ciência “deverá permitir formar cidadãos, não necessariamente cientistas, capazes de lidarem com os aspetos científicos da vida social e da sociedade”.

Deste modo, o conhecimento e a consciencialização das crianças para esta problemática irão ser desenvolvida através de um processo de análise/construção conjunta, contando com a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p.14), “cabe ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento”.

Neste projeto pretendo que as crianças sejam capazes de identificar e reconhecer o continente designado por Antártida num mapa ou num globo, assim como conhecer e explorar, através de atividades experimentais, vídeos ou fotografias alusivas, algumas das características deste continente, tais como a biodiversidade e o clima peculiar. Ainda no âmbito de descoberta, será importante desenvolver nas crianças algumas preocupações ambientais, tornando-as mais conscientes e capazes de consciencializar os restantes membros da comunidade educativa do efeito das alterações climáticas na Antártida e de algumas medidas a adotar para o atenuar.

4.1. Fundamentação teórica

4.1.1. Educação Ambiental

A educação para o ambiente teve origem na segunda metade do século XX devido às inquietações que emergiam quanto à forma como o desenvolvimento económico estava a afetar a Natureza.

De acordo com Pereira (2002):

Os últimos anos têm sido marcados pela constatação de alterações climáticas a um ritmo sem precedentes, alterações a essas derivadas, em parte, do aumento contínuo de taxas de emissão de gases que contribuem para o efeito de estufa, e pelo aparecimento de novos problemas, que põem em risco a vida humana e animal (p. 155).

Deste modo, constatamos que é cada vez mais evidente a crise ambiental que afeta o nosso planeta. Torna-se assim cada vez mais premente a consciencialização dos sujeitos e a promoção de um desenvolvimento que responda às necessidades do presente sem colocar em risco a satisfação das necessidades das gerações vindouras (Direção-Geral de Educação [DGE], 2013, p. 5).

Neste contexto, caberá à escola inculcar e desenvolver competências cívicas nos formandos, para serem adultos responsáveis, solitários e com espírito democrático capazes de adquirir o conhecimento necessário para compreenderem a importância de valorizarem o território.

Segundo o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade preparado pela Direção-Geral de Educação (DGE, 2018):

A escola não se pode limitar a ser um mero espaço de transmissão de saberes académicos, de forma fragmentada e descontextualizada, tornando-se imperioso que se preocupe com a formação dos jovens enquanto cidadãos de pleno direito, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e esclarecida face às problemáticas da sociedade civil (p. 8).

Traduzindo estas preocupações quanto ao estado e à evolução do ambiente sucederam-se diversos programas relacionados com a educação ambiental. Pereira (2002), refere que estes devem atuar diretamente sobre os indivíduos, levando-os a modificar as atitudes e os comportamentos face aos problemas ambientais. É fulcral a participação ativa dos intervenientes.

4.1.2. As Alterações Climáticas e o Continente Austral

A Antártica é a última grande fronteira ainda a ser conquistada pelo homem. E, segundo o Ministério de Educação [ME] (2006), é considerado o continente dos

superlativos. É o mais frio, mais seco, mais alto, mais ventoso, mais remoto, mais desconhecido e o mais preservado de todos os continentes.

Contudo, é considerada a região do planeta mais sensível às alterações climáticas. Segundo a coleção lançada pelo ME (2006, p. 14), referente à Antártida, constatou-se que o manto polar é considerado um “termómetro ambiental”. É assim, capaz de proporcionar dados concretos e evidentes sobre os danos provocados pelo impacto humano que poderá surtir efeitos deletérios no ambiente.

Eusebio e Alamo (2012, p. 28), evidenciam que a maior das consequências é “a subida do nível médio do oceano devido às alterações climáticas está condicionada pelo degelo continental, mas também pelos processos de elevação do volume de água quando aumenta a sua temperatura”.

Este problema afeta assim aquele que é o continente austral. Contudo, as suas características peculiares também não favorecem a existência de uma vasta fauna e flora.

Cartea (2012), sustenta que:

o clima severo durante todo o ano, aliado ao isolamento deste continente durante o inverno, ao formar-se uma densa camada de pedaços de gelo no mar, [...] faz com que os organismos vivos que o habitam tenham de estar extraordinariamente adaptados às condições de vida mais extremas (p. 30).

Contudo, e embora estes organismos estejam adaptados às características próprias do *habitat*, observamos que sobreviver num ambiente adulterado pelas consequências das alterações climáticas (degelo, desaparecimento de habitats e por sua vez, extinção das espécies) não é um processo fácil.

De acordo com Cartea (2012), as alterações das temperaturas na Antártida irão afetar espécies, como o krill, que são a principal fonte de alimento das diferentes espécies marinhas como as baleias, focas, pinguins e albatrozes. E, por sua vez, colocá-los em vias de extinção.

Deste modo, é objetivo deste projeto consciencializar os intervenientes para o problema das alterações climáticas, permitindo que estes descubram diferentes medidas a aplicar para reduzir esta problemática e evitar assim algumas das consequências que afetam a fauna e a flora deste continente.

4.1.3. Metodologia de Projeto

Com intuito de atingirmos os objetivos anteriormente mencionados, este projeto será concretizado tendo por base a “Metodologia de Projeto”.

Em pedagogia, um projeto é uma forma de educação, uma “metodologia de trabalho que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à aquisição de saberes” (Many e Guimarães, 2006, citado em Behrens, 2014, p. 5).

Mendonça (2007), considera que o primordial deste trabalho será promover o desenvolvimento social e emocional das crianças e dos jovens, assim como pela participação na construção do próprio saber, num ambiente de mútua cooperação entre professores, alunos e restante comunidade educativa para a obtenção de um mesmo objetivo, a construção da aprendizagem.

De acordo, com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), pretende-se que este trabalho seja realizado através de uma dinâmica de interação – o brincar. Uma vez que esta dinâmica proporciona também:

[...] outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (p. 11).

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no jardim de infância exige um profissional que esteja atento aos interesses das crianças e que, quando necessário, saiba captar o interesse das crianças para alertá-las para os problemas do mundo que as rodeia.

Este projeto surge assim, como uma necessidade de alertar e consciencializar as crianças para um problema ambiental que está a afetar o nosso planeta, mais precisamente a Antártida. Deste modo, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto, pretendo preconizar abordagens pedagógicas que incluam o experimentalismo, a preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas dos formandos, bem como a necessidade de nunca desassociar a teoria da prática.

Nesse sentido, Behrens (2014, p. 107) considera que “o ensino centrado em situações de aprendizagem e problemas tem o intuito de desafiar os alunos a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento.”

4.2. O Projeto

Segundo Carrea (2012, p.28), “a Antártida é, provavelmente, dos seis continentes o que está mais ligado ao clima, o mais sensível e o mais determinante num cenário de alterações climáticas”.

4.2.1. Problema

- Como alertar as crianças para as consequências das alterações climáticas na Antártida?

4.2.1.1. Problemas Parcelares

- O que é a Antártida? Onde se situa? Quais os habitantes?
- Quais são as consequências das alterações climáticas na Antártida?
- Quais são as espécies em vias de extinção na Antártida?
- De que forma podemos consciencializar as crianças para o aquecimento global e conseqüentemente para a extinção das espécies?

4.2.2. Destinatários

Este projeto destina-se à Educação Pré-Escolar, incidindo predominantemente na faixa etária dos 5 anos. No entanto, é de reiterar que toda a comunidade educativa deverá estar envolvida de modo a tornar-se consciente.

Selecionei esta faixa etária por representar a última etapa da Educação Pré-Escolar e deste modo, traduzir-se num grupo que apresenta maior sentido de responsabilidade e de consciencialização perante os problemas ambientais.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 40), verificamos que é fundamental que o educador seja capaz de promover “o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico [...]” tornando-os conscientes e responsáveis de que o planeta é de todos quer no presente, quer no futuro.

A curiosidade, aliada aos conhecimentos e à maturidade irá permitir uma maior compreensão do tema e à compreensão da causa/efeito destes problemas no nosso planeta.

4.2.3. Entidades Envolvidas

Jardim de Infância

Para desenvolver este projeto é necessário haver um professor responsável pelo mesmo e que seja capaz de cativar o apoio de toda a comunidade escolar. Contudo o apoio inicial deverá ser dado pela direção escolar.

Todavia, é também imprescindível a participação dos encarregados de educação e dos restantes alunos da escola. Estes deverão ser informados e convidados a participar ativamente nesta iniciativa, pois permitirá também que reflitam sobre as suas atitudes e quais as suas influências nesta problemática.

Autoridades locais

As autoridades locais, nomeadamente a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal deverão ter um papel de apoio a este projeto, presentando o contributo nos transportes para a visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, assim como para a ida a um *Workshop*.

Por sua vez, seria também crucial a promoção da nossa exposição pela comunidade envolvente, ou a recriação da mesma num espaço destinado a estas entidades, para descongelarmos mais ideias e salvarmos mais vidas.

Entidades locais

No decorrer deste projeto serão realizadas algumas atividades e para tal, será necessário contar com a parceria do Oceanário de Lisboa.

Na 1.^a fase, com intuito de sensibilizar e de despertar a curiosidade do grupo será organizada uma visita ao Oceanário de Lisboa, assim como a concretização de um workshop, designado por “Dr. Oceano”. Contudo, no final do projeto, na 4.^a fase, convidaremos a mesma entidade para realizar algumas atividades com os nossos participantes no dia aberto, para “descongelar ideias”.

4.2.4. Motivação e Negociação

Esta é a fase primordial do projeto e tem como objetivo captar o interesse, a curiosidade e a motivação das crianças para a concretização deste projeto.

As crianças irão ao Oceanário de Lisboa observar e conhecer as espécies marinhas que lá habitam. Orientadas pelo guia local, serão alertadas para alguns problemas, como por exemplo: a extinção de algumas espécies e as suas consequências.

De seguida, será realizada a segunda etapa desta fase, onde será partilhado com o grupo um vídeo elucidativo sobre a Antártida, para que estes conheçam as suas características e a sua fauna. E, de seguida, apresentadas algumas imagens reais dos problemas causados pelas alterações climáticas, nesse mesmo continente.

Concluindo esta fase é importante ouvir as crianças, permitindo que partilhem as suas ideias e as suas opiniões para o desenvolvimento do projeto.

4.2.5. Objetivos do Projeto

4.2.5.1. Objetivos Gerais

- Sensibilizar e consciencializar as crianças para as consequências do aquecimento global na Antártida;
- Despertar e estimular o interesse e a curiosidade do grupo para conhecer e descobrir mais informações sobre a Antártida;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver atitudes responsáveis pelo meio ambiente;

4.2.5.1.1. Objetivos específicos

- Identificar a Antártida no mapa/globo;
- Identificar a biodiversidade e o clima característico da Antártida;
- Promover visitas de estudo para consciencializar as crianças sobre a problemática do aquecimento global;
- Simular, através da realização de experiências, as consequências das alterações climáticas na Antártida (ex: degelo);
- Apresentar e explorar com o grupo diversas medidas a adotar para minimizar o problema;
- Informar a comunidade escolar, realizando um *workshop* e uma exposição dirigida pelas crianças sobre a Antártida.

4.2.6. Planeamento

4.2.6.1. Fases do Projeto

1.ª Fase – Implementação e sensibilização

Nesta fase será necessário reunir os educadores, as crianças, os encarregados de educação e toda a comunidade escolar. Esta sessão poderá também ser aberta ao público caso a direção da escola assim o aprove.

Inicialmente será aplicado, pelo educador, um questionário (Anexo 9) a todos os participantes, que visa a conhecer as conceções destes em relação à Antártida. De seguida, deverá convidar os intervenientes para uma sessão de cinema, no auditório da escola para assistir um filme da autoria do National Geographic da série “*Our Planet*” (2019).

Após a visualização do filme caberá ao orientador explicar a importância do desenvolvimento deste projeto e, por fim, apresentar o projeto que visa “descongelar ideias” e assim, iniciar a longa caminhada para salvar vidas.

2.ª Fase – A brincar vou descobrir a Antártida

Durante esta fase do projeto é pretendido que as crianças explorem e que adquiram novos conhecimentos sobre o tema através de atividades de pesquisa, da interação social, da análise de imagens e da concretização de atividades práticas. É um processo que irá decorrer mediante o interesse das crianças e por elas conduzido.

O educador será o orientador da aprendizagem das crianças. Inicialmente irá proporcionar ao grupo um momento de descoberta do continente que irão analisar. A Antártida é, por norma, um continente pouco abordado no âmbito escolar e pouco conhecido pelas crianças. Para tal, irão ser desenvolvidas diversas atividades de enriquecimento curricular e pessoal no âmbito de conhecer o continente.

- Explorar uma mala com diversos elementos característicos da Antártida, nela irão constar alguns animais característicos (pinguim, leões-marinhos e focas);
- Descoberta e identificação do continente mistério (Antártida) no planisfério/globo;

Nas atividades anteriormente apresentadas, pretendo privilegiar a Área do Conhecimento do Mundo, mas não irei esquecer as restantes. Para relacionar com a Área

da Expressão e Comunicação, enfatizando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretendo debater com o grupo, identificar e legendar os elementos apresentados, assim como os respectivos continentes e, através de letras móveis completar o nome do continente mistério. É esperado que o grupo adquira novos vocábulos relacionados com o tema, estes serão explorados através do ataque à primeira sílaba, com rimas, etc.

Em simultâneo, pretendo ainda implementar algumas estratégias para explorar o Domínio da Matemática, tais como contagens, para a descoberta do número de continentes existentes no planisfério e associação do algarismo/imagem, dos continentes, para posterior descoberta da sua nomenclatura.

3.ª Fase – Explorar a Antártida e analisar os seus problemas

Realizada a contextualização do local onde se sucede o nosso problema é pretendido que as crianças reconheçam os efeitos das alterações climáticas no nosso planeta, predominantemente na Antártida e descubram as suas consequências neste *habitat*. Deste modo, vamos enriquecer a nossa ação, complementando-a com atividades didáticas e elucidativas:

- Workshop “Dr. Oceano”;
- Pesquisas autónomas para a descoberta e análise da fauna da Antártida;
 - Análise e debate das pesquisas realizadas, através de uma apresentação recorrendo a fotografias pelas próprias crianças.
- Visualização de um vídeo que retrata os comportamentos humanos no dia-a-dia e a descoberta das suas consequências no ambiente;
 - Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=o7mjvaRjYJk> (Oz Engenharia, 2013).
- Atividade experimental que represente o degelo.

Após o término destas atividades, as crianças já se encontraram esclarecidas sobre o tema, deverão partir das imagens reais que retratam esta problemática na Antártida e produzir alertas para a comunidade educativa, assim como para a sociedade. Terão assim, a responsabilidade de, através do Domínio da Expressão Artística, reproduzir fotografias em desenhos, recorrendo a várias técnicas de pintura.

Nesta fase, é evidente o trabalho de pesquisa em diversas fontes. Será, deste modo, solicitado o apoio do professor responsável pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pela bibliotecária da escola, que será responsável por selecionar alguns livros pertinentes para abordar este tema.

4.º Fase – Exposição para sensibilizar os intervenientes, intitulada por “Descongelar ideias e ajudar o planeta”

Como é nossa missão alertar, sensibilizar e permitir que todos sejam mais conscientes dos seus atos e dos nossos problemas ambientais vamos criar, na escola, um dia para “descongelar ideias”.

Neste âmbito, a última fase deste projeto reflete todas as ações e combina numa exposição, através das mais variadas formas de arte, para cativar e alertar a comunidade educativa sobre as consequências das alterações climáticas na Antártida. Em complemento, realizaremos um *workshop* em parceria com o Oceanário de Lisboa, intitulado de “Dar tempo ao oceano” que retrata o modo como as nossas ações diárias se irão refletir no futuro de uma forma menos positiva para o nosso planeta e consequentemente para a nossa vida.

Como última etapa, desta 4.ª fase, no final do dia vamos distribuir novamente os questionários iniciais, entregues na sessão de motivação e negociação para este projeto, para verificar se atingimos o nosso primordial objetivo. A verificação será feita através da análise dos questionários, pelo educador, com intuito de saber se este projeto surtiu efeito na comunidade envolvente.

4.2.7. Recursos

4.2.7.1. Recursos Humanos

- **Comunidade Escolar** – Professores/educadores, grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos, encarregados de educação e os auxiliares da ação educativa.
- **Membros da autarquia local** – Junta de Freguesia e Câmara Municipal.
- **Entidades locais** – Educadores marinhos/Guias do Oceanário de Lisboa e o motorista do autocarro.

4.2.7.2. Recursos Materiais

- Autocarro para a visita de estudo ao Oceanário e para o *workshop* “Dr. Oceano”;
- Bilhetes para a visita de estudo e para o *workshop* “Dr. Oceano”;

- Computador e projetor;
- Vídeo sobre a Antártida;
- Vídeo sobre as causas que provocam as alterações climáticas e quais as suas consequências no planeta;
- Livros, *internet* e outros meios de pesquisa;
- Materiais de expressão plástica: tintas, pinceis, diferentes tipos de papel;
- Fotografias e/ou imagens reais em A3;
- Materiais para as atividades experimentais;
- Expositores.

4.2.8. Produtos Finais

- Dia aberto na escola para descongelar ideias e salvar vidas, com a proposta das seguintes atividades:
 - Exposição realizada pelas crianças da Educação Pré-Escolar, realizada na 4.ª fase do projeto;
 - *Workshop* dirigido pela educadora marinha do Oceanário de Lisboa.
- Análise e comparação dos questionários como elemento de avaliação do projeto.

4.2.9. Avaliação do Projeto

Na fase de avaliação do projeto, todos os intervenientes devem fazer uma retrospectiva sobre o mesmo. Devem ser focadas algumas perguntas chaves que irão facilitar este processo, como por exemplo: “conseguimos fazer o que pretendíamos?”; “aprendemos?”; “gostamos?”; “o que foi, para mim, o mais importante?”; “o que posso fazer para ajudar a resolver este problema?” (...). Só respondendo a estas perguntas e fazendo um balanço geral é que poderemos compreender se o projeto atingiu os objetivos propostos e os resultados desejados.

A avaliação deverá acontecer no decorrer do projeto através de momentos de partilha em contexto de roda que servirão para fazer o balanço dos acontecimentos através de debates, conversas informais e atividades lúdicas que permitam que a educadora percecionem os conhecimentos já adquiridos e quais, deverá continuar a explorar.

E, no final do projeto, após a conclusão da 4.^a fase, pretendo verificar os conhecimentos adquiridos pelo grupo através de um jogo, previamente criado por mim, em forma de tapete pedagógico. Este tapete estará dividido em 12 quadrados em que cada criança, à vez, terá de lançar um dado e dirigir-se para o algarismo correspondente e responder à questão-chave nele implícita e assim sucessivamente.

Por fim, de modo a qualificá-lo, cada criança terá à sua disposição *emojis* de 3 cores (amarelo, encarnado e verde), correspondentes ao grau de satisfação perante o projeto. Terão de selecionar apenas um e colocá-lo no cesto, para posteriormente organizarmos por cores e realizarmos um gráfico de barras, recorrendo ao *Cuisenaire* para analisarmos os dados obtidos e assim obter um feedback formativo.

4.2.10. Calendarização

A elaboração deste projeto, a implementar na Educação Pré-Escolar, irá decorrer durante dois períodos (1.^o e 2.^o períodos) do ano letivo. Este irá iniciar-se, em outubro, no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, executando a interdisciplinaridade com as restantes áreas/domínios. Como tal, surge no Quadro 14, o cronograma com as respetivas fases de planeamento.

Quadro 14 – Calendarização do projeto

	1.º Período				2.º Período		
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.
Motivação							
Fase 1							
Fase 2							
Fase 3							
Fase 4							
Avaliação							

4.3. Considerações Finais

Após a concretização deste esboço de projeto considero imprescindível a sua aplicação prática, numa realidade educativa, uma vez que só assim poderei realmente perceber a sua eficácia.

Este projeto irá forma-se através da experimentação, valorização, concretização de experiências práticas que evidenciam as circunstâncias e consciencializam os intervenientes de forma racional e percetiva. Permite ainda agir e refletir, tornando-os seres humanos mais conscientes, críticos e argumentativos. O objetivo primordial deste projeto centra-se em “contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico” (Carvalho, 2004, p.18).

Contudo, considero que já não é tempo para desculpas. Segundo o Oceanário de Lisboa (2015), é urgente unir esforços para enfrentar este problema. Envolver crianças e jovens no debate deste tema e na procura das soluções é essencial para criar uma geração mais consciente e responsável.

A escola constitui assim um importante contexto de aprendizagem e um ótimo condutor para a prática da cidadania, nela se refletem as preocupações transversais à sociedade, que envolvem uma tomada de consciência por parte de todos os indivíduos que nela interagem.

De acordo com a Direção-Geral de Educação [DGE] (2013, p.4), a educação para o ambiente é um tema transversal na sociedade e requer também abordagem transversal no currículo procurando “promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de formar alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.”

Giordan e Souchon (1997, citados em Pereira, 2002), complementam esta ideia esclarecendo que:

A educação para o ambiente deve ser um processo educativo contínuo, pois só assim se poderão formar indivíduos responsáveis, capazes de agir sobre o seu quadro de vida, à escala individual e coletiva, em vez de cidadãos impotentes face às estruturas de poder e de decisão (p. 154).

Por fim, concluo este protótipo de projeto referenciando Brandão (2005), que considera que a escola não muda o mundo, mas muda as pessoas que mudam o mundo.

Reflexão Final

O Relatório de Estágio Profissional constitui um documento de reflexão da formação inicial em Educação Pré-Escolar, contendo, por um lado, a investigação de conceitos, autores, teorias educativas, por outro, narra o percurso formativo da prática de ensino supervisionado durante três semestres nas escolas protocoladas com a ESEJD.

Nesta fase de conclusão deste documento e no final do meu processo de formação quero destacar a importância da prática pedagógica, do trabalho em equipa de estagiários, do papel do educador cooperante e da equipa de supervisão pedagógica da ESEJD, que contribuíram, de forma desafiante, para o meu crescimento pessoal, relacional e profissional.

Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, o estudante ao longo da sua formação deverá adquirir um conjunto de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, destaca-se o disposto no Preâmbulo no Decreto-Lei anteriormente referido que, “o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional”. Agradeço, desde já, esta oportunidade única.

O Estágio Profissional foi o culminar das minhas aprendizagens. Através do contacto direto e semanal com as diferenciadas realidades educativas, o estágio proporcionou-me essencialmente a vivência de um amor puro, independentemente das circunstâncias. Permitiu aprender e com as crianças crescer, pois tal como afirma Esopo (s. d.): “ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”.

A aprendizagem revela-se um processo gradual, realizada entre pares, que visa a reestruturação do conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete (Caldeira, Pereira & Botelho, 2017). No processo de formação inicial de professores, a reflexão assume uma grande importância nas nossas ações, uma vez que, permite a consciencialização sobre o ato de ensinar. Esta ação de introspeção pressupõe questionamento, análise e transformação, que tem como principal objetivo a condução a uma melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional.

Segundo Mesquita, Roldão e Machado (2019):

[...] a formação do futuro professor é mais criteriosa, ponderada e comprometida com o processo de formação profissional, uma vez que possibilita o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de competências a partir da identificação e tomada a consciência de fragilidades do eu e do outro e da experienciação de modos de pensar e ser professor (p. 41).

O processo de formação, tal como anteriormente mencionado, apresenta ainda outras finalidades, parte essencialmente de um trabalho de equipa entre os alunos e a equipa de supervisão. Assim sendo, a equipa de supervisão desempenha um papel fulcral visto que, de acordo com Alarcão e Roldão (2008, p. 46), reúnem as condições necessários para “orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos”. Considero que esta relação dual (supervisor-supervisionado) ocorreu de forma muito eficiente pois, permitiu-me gradualmente possibilitar a identificação, análise e resolução de problemas com maior eficácia.

Além das crianças, da equipa de supervisão pedagógica, também os educadores cooperantes se tornaram imprescindíveis. Através de um trabalho conjunto, de uma relação de empatia e ainda de cumplicidade notória, à qual sou grata, esforçamo-nos para nos compreendermos cada vez melhor e assim, criar um “verdadeiro entrelaçar de saberes” (Abrantes, 2000, citado em Durão & Almeida, 2017).

Porém, ao longo deste percurso muito feliz e do qual me sinto muito orgulhosa, considero que encontrei também algumas dificuldades. A primeira e, para mim a mais difícil, a distância, viajei muitas vezes pela minha mente, não conseguindo sempre estar presente. A segunda, refere-se à difícil tarefa de gerir o meu tempo em função das minhas responsabilidades enquanto aluna, sendo que, frequentemente tive de conciliar as aulas, o estágio e o Relatório. Por último, mas não menos importante, a falta de livros atuais e diversificados sobre os temas em análise que condicionaram a minha pesquisa.

Em suma, termino este Relatório de Estágio Profissional com uma citação de Paulo Freire (citado em Brandão, 2005), que regista as minhas perspetivas futuras: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Concluo que serei uma educadora eternamente insaciável. Pela curiosidade, pela paixão, pela dedicação, por uma tão simples razão: as crianças (que, há muito, roubaram o meu coração).

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: A arte de contar histórias*. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas como recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M., & Ketele, J. M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Arends, I. R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Interamerican.
- Behrens, M. A. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho. Recuperado de https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico – Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brandão, C. R. (2005). *Educar para transformar*. São Paulo, Instituto Paulo Freire.
- Buescu, H., C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Botelho, T. S. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Cartea, M. A. P. (coord.). (2012). *Conhece e valoriza as alterações climáticas*. Espanha: Fundación Macfre. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/alteracoesclimaticas_guiamapfre2012.pdf
- Carvalho, I. C. (2004). Educação ambiental crítica: Nomes e endereçamentos da educação: *Identidades da educação ambiental brasileira*. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Castro J., & Rodrigues. M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias – Propostas de atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Editora PAULUS.
- Circular n.º 4/DG/DC/DSDC/2011, de 11 de abril.

- Costa, M. (2012). *No laboratório, preparando magia para a hora do conto*. In, C, Silva, M, Martins & J. Cavalcanti (coord). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (julho-setembro de 2012). *A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos*. Revista Diversidades, 16-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/24259>.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* (Tese de Mestrado). Minho: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Despacho n.º 6147/2019, Série II de 4 de julho.
- Direção-Geral de Educação. (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Ministério de Educação e Ciência: Lisboa.
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Referencial de educação ambiental para a Sustentabilidade*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf
- Dourado, L. (2001). Trabalho prático, trabalho laboratorial, trabalho de campo e trabalho experimental no ensino das ciências. Contributo para uma clarificação de termos. In A. Veríssimo, M. Pedrosa & R. Ribeiro (Eds.), *Ensino das ciências experimentais, (Re) pensar o ensino das ciências*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Duarte, J. A. (2009). *O jogo e a criança*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Durão, R. (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de acolhimento e integração*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Eusebio, J. A., & Álamo, B. J. (2012). O que sabemos da Antártida?. In Cartea, M. A. (coord.), *Conhece e valoriza as alterações climáticas*. (pp. 26-31). Espanha: Fundación Macfre. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/alteracoesclimaticas_guiamapfre2012.pdf
- Ferreira, M. (agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de educação de infância*, n.º 90, pp. 12-13.
- Fialho, O. (2019). *Desenho infantil: Espelho do mundo interno da criança*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leite, L. (2000). O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M. et al. (Org.), *Trabalho prático e experimental na educação em Ciências*. (pp. 91-108). Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Lisboa: Pactor.

- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências na língua portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa.
- Magalhães, V. F. (2016). “Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares: vozes emblemáticas da poesia portuguesa para a infância”. Sarmiento. *Anuario Galego de Historia da Educación*, n. 20. Universidades de Galicia (A Coruña, Santiago de Compostela e Vigo), pp. 79-107. Recuperado de <http://revistasarmiento.com/sidonio-muralha-matilde-rosa-araujo-e-luisa-ducla-soares-vozes-emblematicas-da-poesia-portuguesa-para-a-infancia>
- Magalhães, V. F. (2017). “Do fazer poético da infância: ‘uma coisa que não é a mesma coisa mas é igual’”. *Navegações – Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa* v. 10, n. 2, Proto Alegre, Brasil, jul-dez. 2017; pp. 211-217. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/29794/16443>.
- Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação e ensino experimental: Formação de professores* (2.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação.
- Martins, I. (coord.), Veiga, L. M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, M. R., Rodrigues, A. V., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência – atividade dos 3 aos 6 anos*. Ministério de Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. E. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. (Tese de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J. (2019). *Prática supervisionada e Construção do conhecimento profissional*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Ministério de Educação. (2006). *Antártida: Ensino fundamental e ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/vol09_meioambientantart.pdf
- Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-42.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: FMH Edições.
- Oliveira, M. (2017). Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade. Recuperado de: https://repositorio.ucp.pt/livro_de_atas_CIEA2017.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Ortiz, C. (01 de março de 2010). *Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição*. (A. e. instituição, Editor) Obtido em 03 de novembro 2019, de *Revista nova escola*: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>
- Pacheco, J. A. (1995). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A., & Flores, A. M. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (pp. 158-186). Minho: Livraria Minho.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L., & Lopes, E. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Porto: Intervenção
- Pinho, A. M. C. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Pinto, E., & Canavarro, A. P. (2012). O papel das representações na resolução de problemas de matemática. Um estudo no 1.º ano de escolaridade. In O. Magalhães & A. Folque (eds.). *Práticas de investigação em educação*. (pp.1-17). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliar em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Málaga: Universidade de Málaga.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do Ensino – Aprendizagem (volume I)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, I. (2006). *João de Deus: Método de leitura com sentido*. In Atas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, S. M. (2010). *A interdisciplinaridade na educação infantil*. (Tese de Doutoramento). Recuperado de http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e as artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, R., & Viera, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade*. Lisboa: Edição do Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1

Folha de registo da atividade experimental

Folha de registo

Nome: _____ Data: _____

1. Introdução








2. Questão-problema

2.1. O que acontece aos objetos quando os atiras para a banheira?

3. Previsões

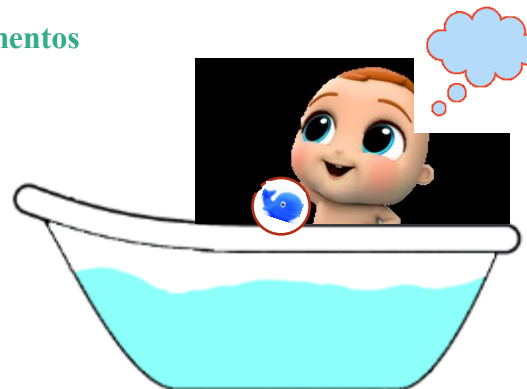
3.1. Assinala com um “x” a resposta que pensas estar correta.

					
Flutua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não flutua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Material



5. Procedimentos



6. Resultados

6.1. No verso da folha, coloca e cola os objetos na banheira de acordo com o seu comportamento na água.

7. Conclusões

7.1. Liga, com um traço, os objetos de acordo com a sua densidade em relação à água.

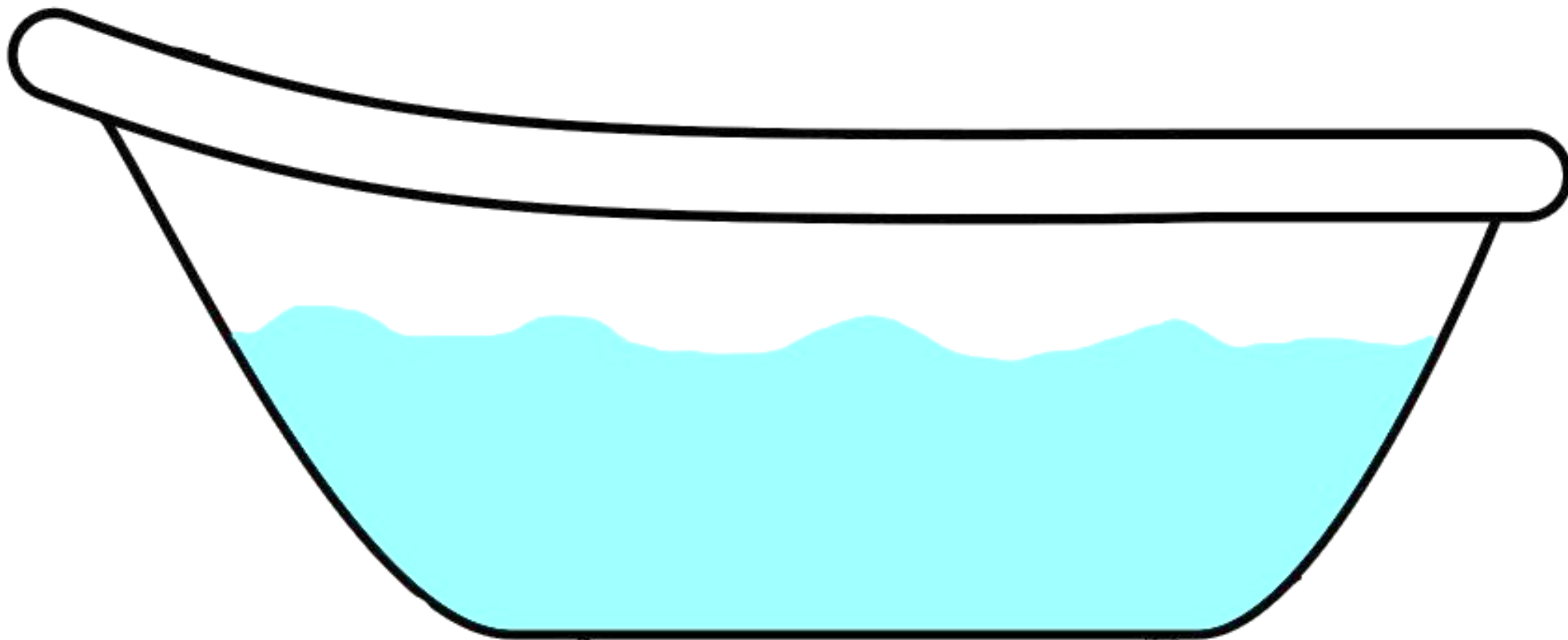


(-) Denso que a água

(+) Denso que a água

6. Resultados

6.1. Coloca e cola os objetos na banheira de acordo com o seu comportamento na água.



Anexo 2

Folha de registo da atividade experimental

Folha de Registo

Atividade Experimental: “À descoberta do carapau”

1. Introdução

Ao contrário dos outros animais, os peixes não precisam de vir à superfície para respirar. Estes possuem um órgão especial, que lhes permite respirar debaixo de água.

2. Questão problema

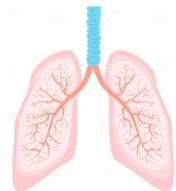
2.1. Como é que o carapau respira?

3. Previsões

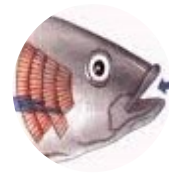
3.1. Circunda a imagem do órgão que, na tua opinião, permite que o carapau respire debaixo de água.



nariz



pulmões



brânquias

4. Material



1 carapau



2 luvas



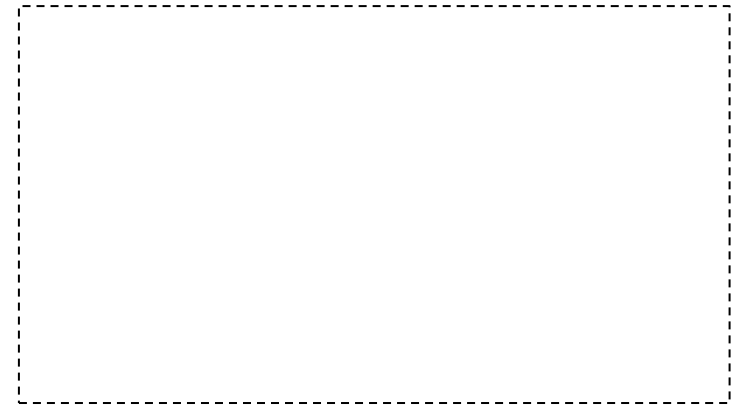
1 palhinha

5. Procedimentos

- 5.1. Retira o peixe da embalagem de alumínio e coloca-o sobre o tampo da mesa (deve estar coberto por um saco).
- 5.2. Identifica, com o auxílio da educadora, os seguintes constituintes no carapau – boca e o opérculo.
- 5.3. Introduz uma palhinha na boca do peixe e tenta fazê-la sair pelo opérculo.
- 5.4. Levanta o opérculo e descobre as brânquias do carapau.

6. Resultados

6.1. Recorta e cola uma fotografia desta experiência.



7. Conclusão

O sistema respiratório dos peixes é constituído pela boca, pelos opérculos e pelas brânquias. As brânquias são o principal órgão responsável pela respiração do peixe debaixo de água.

Anexo 3

Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

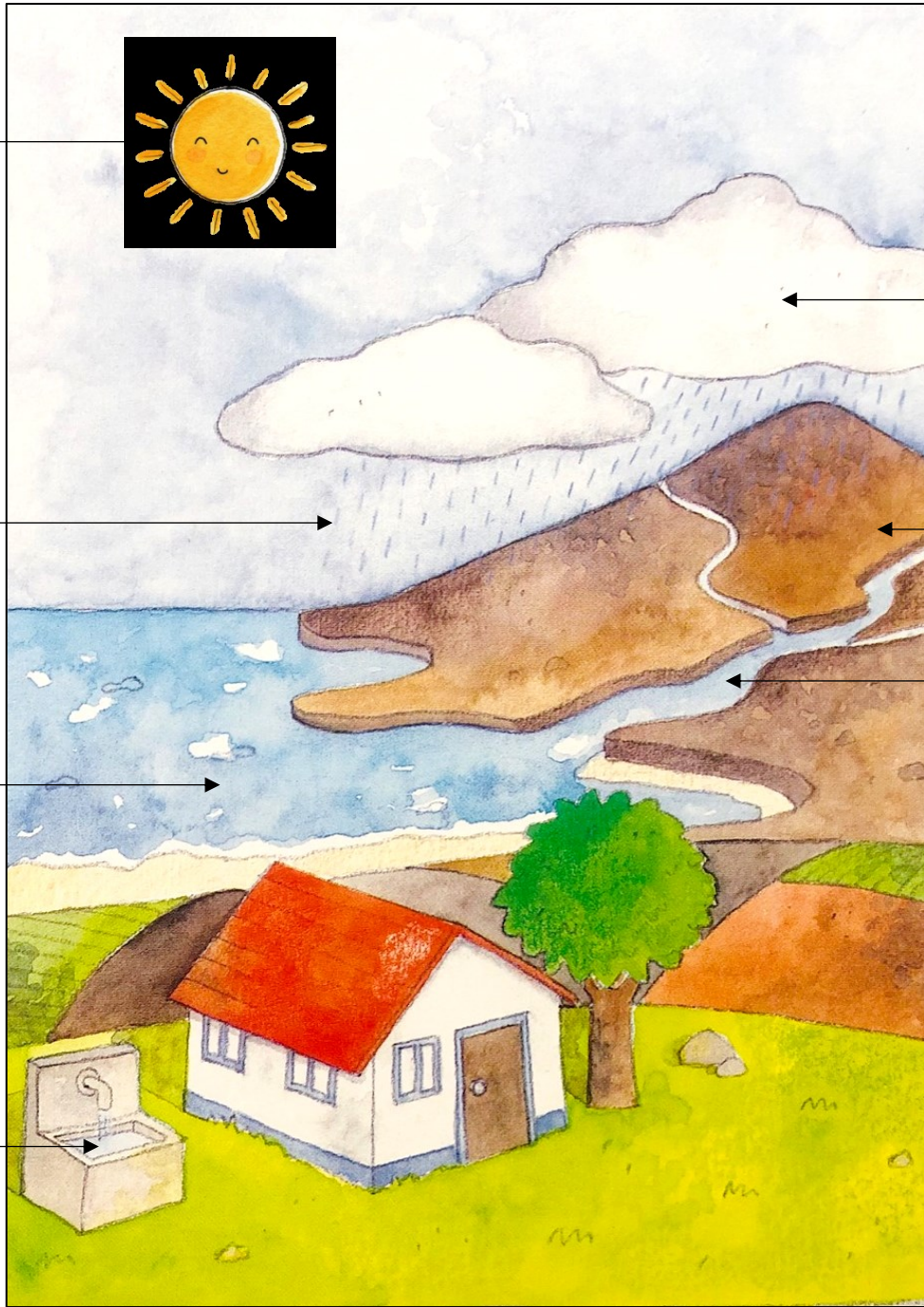
[Dashed box for label 1]

1



[Dashed box for label 2]

2



5

[Dashed box for label 5]

6

[Dashed box for label 6]

7

[Dashed box for label 7]

[Dashed box for label 3]

3

[Dashed box for label 4]

4

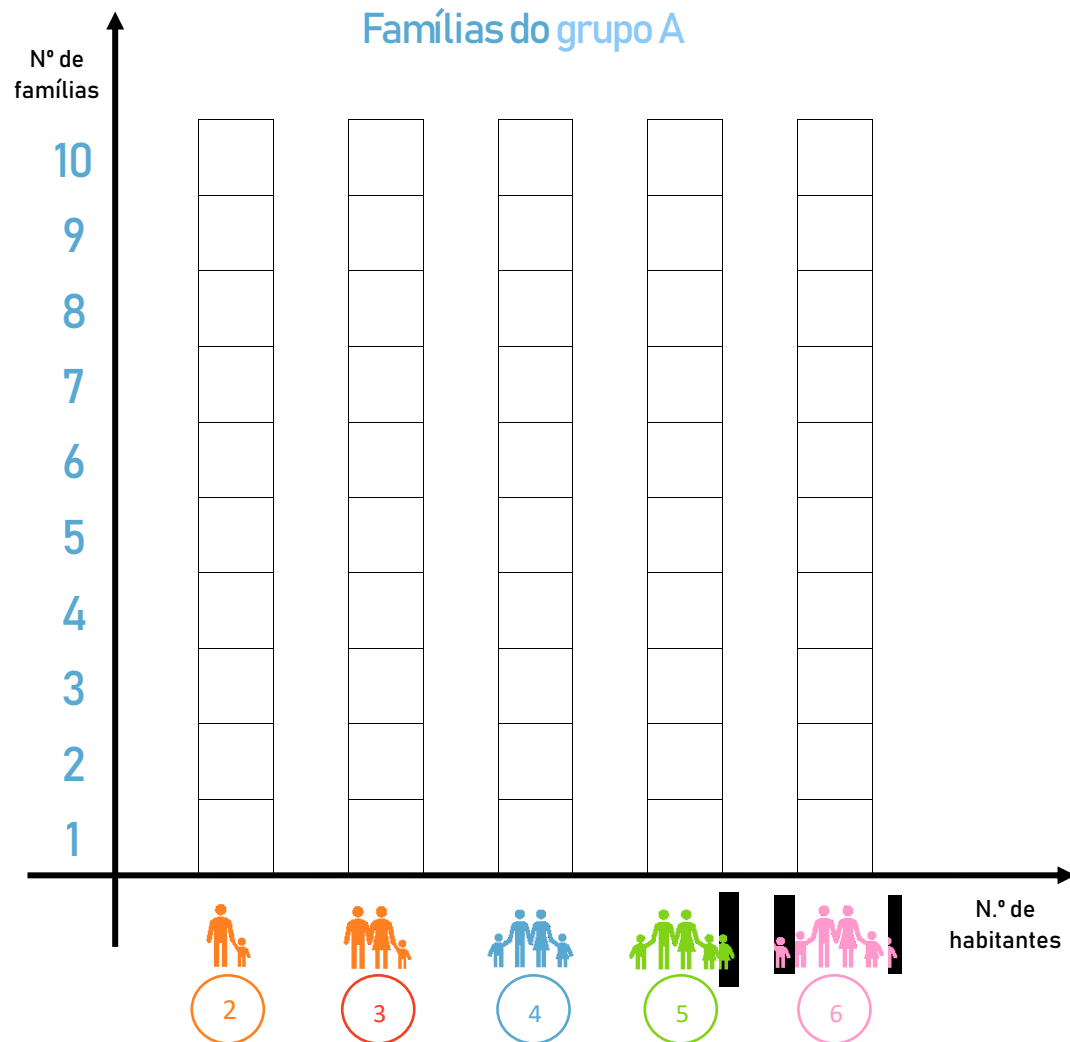
Anexo 4

Proposta de trabalho da atividade interdisciplinar

Nome: _____ Data: _____

1. Utiliza as barras do Cuisenaire para completar o gráfico.
 - 1.1. Retira-as e pinta de acordo com os dados obtidos.

2. Cola a “casinha” onde desenhas os habitantes da tua casa.



Anexo 5

Grelha dos resultados da proposta de avaliação interdisciplinar

Parâmetros	1	2	3	4	Total:
Cotações	0/2	0/3	0/3	0/2	

Crianças					
A1	2	3	2,5	2	9,5
A2	2	3	2,5	0	7,5
A3	2	3	2,5	2	7,5
A4	2	3	2,5	0	9,5
A5	2	3	2,5	2	9,5
A6	2	3	2,5	2	9,5
A7	0	0	2,5	2	4,5
A8	2	3	2,5	2	9,5
A9	2	3	2,5	2	9,5
A10	2	0	2,5	2	6,5
A11	2	3	2,5	0	7,5
A12	2	3	3	2	10
A13	2	3	2,5	2	9,5
A14	2	3	2,5	2	9,5
A15	2	3	3	2	10
A16	2	0	3	2	7
A17	2	3	2,5	0	7,5
A18	2	3	2,5	2	9,5
A19	2	3	2,5	2	9,5
A20	2	3	2,5	2	9,5
A21	2	3	2,5	0	7,5

Anexo 6

Grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1	2	3	4	Total:
Cotações	0/4	0/2	0/1	1/3	

Crianças					
A1	4	2	1	2	9
A2	4	2	1	3	10
A3	1	2	1	1	5
A4	1	2	1	3	7
A5	3	2	1	2	8
A6	4	2	1	3	10
A7	2	0	1	2	5
A8	3	2	1	3	9
A9	4	2	1	3	10
A10	4	2	1	2	9
A11	4	2	1	3	10
A12	3	2	1	2	8
A13	4	2	1	3	10
A14	0	0	1	1	2
A15	4	2	1	3	10
A16	3	2	1	2	8
A17	3	2	1	3	9
A18	1	2	1	2	6
A19	0	0	1	1	2
A20	2	2	1	3	8
A21	2	3	2,5	0	7,5

Anexo 7

Proposta de atividade do Domínio da Matemática

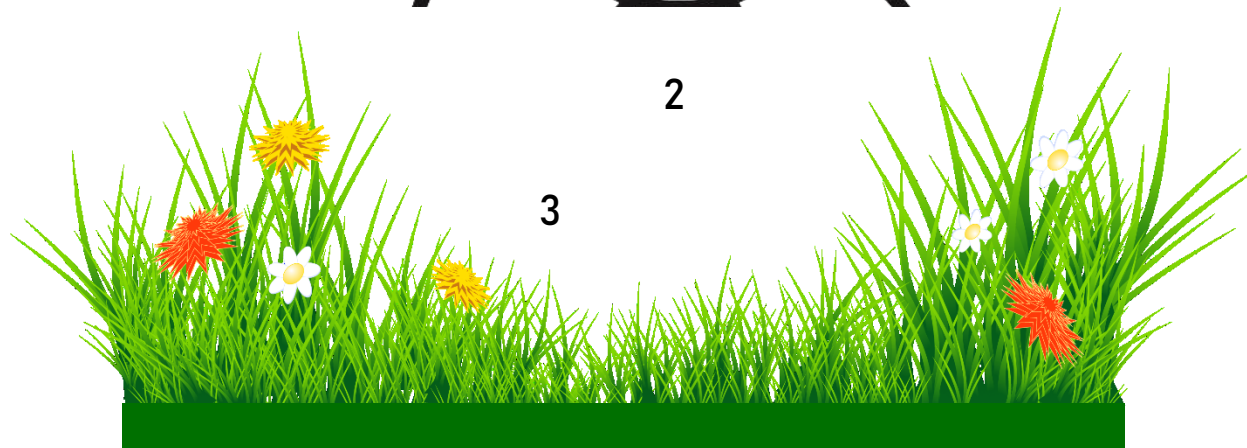
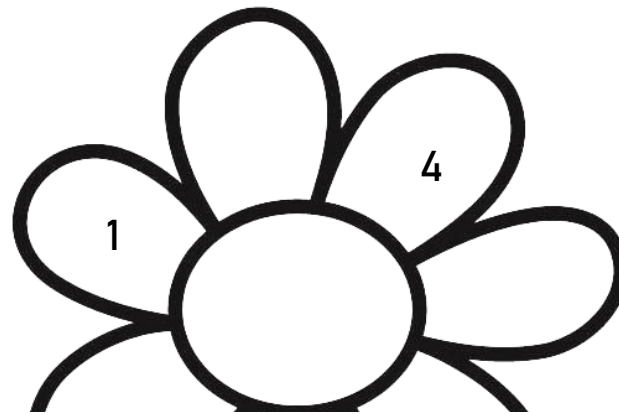
Domínio da Matemática

Nome: _____

Data: _____

1. **Pinta** as pétalas da flor de acordo com o código de cores.
2. **Desenha** duas borboletas do teu lado esquerdo e, um sol do teu lado direito.

1 → ● 2 → ● 3 → ● 4 → ●



Anexo 8

Grelha dos resultados da proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	1	2	3	4	Total:
Cotações	0/2	0/4	0/2	0/2	10

Crianças					
A1	1	2	0	0	3
A2	2	4	0	1,5	7,5
A3	2	4	2	2	10
A4	2	4	0	1,5	7,5
A5	0	0	0	1,5	1,5
A6	1	4	0	0	5
A7	2	3	0	0	5
A8	2	4	0	1,5	7,5
A9	1	4	2	2	9
A10	2	4	2	2	10
A11	1	4	2	2	9
A12	0	0	0	1,5	1,5
A13	2	4	0	1,5	7,5
A14	2	4	0	1,5	7,5
A15	2	4	2	2	10
A16	2	4	2	2	10

Anexo 9

Questionário do Projeto “Descongela ideias para salvar vidas”

Questionário

Projeto “Descongelar ideias para salvar vidas”

Nome: _____

Idade: _____

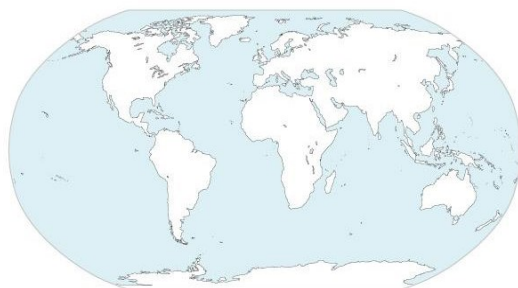
Sexo:

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

1. A **Antártida** é um ...

<input type="checkbox"/>	Oceano	<input type="checkbox"/>	Continente
--------------------------	--------	--------------------------	------------

2. Assinale com um “x” a Antártida no mapa.



3. Conhece algum dos seres vivos que habitem na Antártida?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

3.1. Se anteriormente respondeu “sim”, mencione-os.

_____.

4. Existe alguma espécie em vias de extinção neste local?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

5. Devido às alterações climáticas, a Antártida tem apresentado várias preocupações para os cientistas.

5.1. Identifique algumas das consequências que conhece.

_____.

6. Assinale com um (x) qual a importância deste projeto para o seu educando, sendo que o 1 é muito importante e o 5 pouco importante.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

