

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Ana Filipa da Silva Pinguero

Lisboa, julho de 2025

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Ana Filipa da Silva Pinguero

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho de 2025



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Jose' Nave de Almeida

Coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Ana Filipa de Silva Requieiro

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 1 de junho de 2021



Agradecimentos

Ao concluir esta etapa do meu percurso, não posso deixar de expressar a minha mais profunda gratidão a todos os que fizeram parte desta caminhada. Esta aventura de abraçar a profissão de educadora/professora foi possível graças a todos vós.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor José Maria de Almeida, meu orientador, pelo acompanhamento atento, pelas palavras certas nos momentos certos, pelo rigor aliado à generosidade e pelo incentivo constante ao longo de todo este processo.

Ao corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus, o meu reconhecimento pelo apoio prestado ao longo destes anos. Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, à Professora Doutora Fernanda Sampaio, à Professora Doutora Diana Boaventura, à Professora Doutora Luciana Paredes e ao Professor Jaime Santos, pelo carinho, motivação e contributos preciosos para o meu crescimento académico e pessoal.

A todos os educadores e professores que me acolheram nas suas salas durante os estágios, obrigada por me abrirem as portas das vossas práticas, proporcionando-me experiências marcantes e transformadoras.

Às colegas com quem partilhei este percurso, agradeço a partilha de saberes e afetos. Às amigas que a escola me deu, Tânia Botelho, Joana Corvo, Liliana Pedro e Catarina Rebelo um grande e sentido obrigada por cada gesto de amizade, cada momento de riso, apoio e cumplicidade. Fizeram toda a diferença.

À Bruna Francisco, que mesmo à distância nunca deixou de me acompanhar, apoiar e compreender, o meu carinho especial. A tua presença foi sempre sentida.

Ao meu namorado, obrigada por seres o meu porto seguro, por acreditares em mim mesmo quando eu duvidava e por estares sempre presente. À tua família, um enorme obrigada pela paciência, pela presença constante, pelas palavras de apoio e por me fazerem sentir sempre em casa, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha família, em especial ao meu tio Ivan e à minha tia Carla, obrigada por cada serão partilhado em apoio aos meus trabalhos e por nunca me faltarem. E, por fim, aos meus pais, a quem agradeço profundamente pela vida, pelas oportunidades e pelo amor incondicional. Este caminho também é vosso. Espero deixar-vos orgulhosos.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV tem como principal objetivo refletir sobre as experiências e aprendizagens que me foram proporcionadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que foi elaborado ao longo de quatro semestres.

A metodologia utilizada neste relatório foi de natureza qualitativa, com recolha de dados em ambiente educativo, utilizando como instrumentos de recolha de dados a observação e a análise documental.

Este documento organiza-se em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e um Trabalho de Projeto.

O primeiro capítulo reúne dez relatos significativos de momentos vivenciados em contexto de estágio profissional, selecionados pela sua relevância para o meu processo de formação enquanto futura docente. Na descrição dos relatos, recorri a uma análise dos mesmos dando a conhecer as suas inferências devidamente fundamentadas.

No segundo capítulo, dedicado às planificações, apresento um conjunto de oito propostas de atividades/aulas, quatro concebidas para a valência da Educação Pré-Escolar e quatro para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O terceiro capítulo integra quatro dispositivos de avaliação, um direcionado à Educação Pré-Escolar e três ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cada dispositivo é acompanhado da respetiva análise e interpretação dos resultados obtidos.

Por fim, no quarto capítulo, é apresentada uma proposta de trabalho de projeto, intitulada de “Gotas com Futuro”, centrada na valorização da água como recurso essencial à vida e cada vez mais escasso. Este projeto visa sensibilizar as crianças para a importância da preservação da água, promovendo atitudes responsáveis e conscientes desde a infância.

O relatório termina com as considerações finais, nas quais reflito criticamente sobre o meu percurso, as aprendizagens, os desafios e as limitações sentidas ao longo do estágio e da elaboração deste relatório.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo; Estágio Profissional; Planificação; Avaliação; Trabalho de Projeto.

Abstract

The present Internship Report I, II, III, and IV aims primarily to reflect on the experiences and learnings I acquired throughout the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, which was developed over the course of four semesters.

The methodology used in this report was qualitative in nature, with data collected in an educational setting, using observation and document analysis as data collection instruments.

This document is organized into four chapters: Narratives, Planning, Assessment Tools, and a project Work.

The first chapter includes ten significant accounts of moments experienced during the professional internship, selected for their relevance to my development as a future teacher. In describing these accounts, I carried out an analysis of each one, presenting well-founded interpretations.

The second chapter, dedicated to planning, presents a set of eight activity/lesson proposals—four designed for the Pre-School Education level and four for the Primary Education level.

The third chapter includes four assessment tools—one directed at Pre-School Education and three at Primary Education. Each tool is accompanied by its respective analysis and interpretation of the results obtained.

Finally, the fourth chapter presents a project work proposal entitled “Drops with a Future,” which focuses on valuing water as an essential and increasingly scarce resource. This project aims to raise children's awareness about the importance of water conservation, promoting responsible and conscious attitudes from an early age.

The report concludes with final considerations, in which I critically reflect on my journey, the learnings, the challenges, and the limitations encountered during the internship and the preparation of this report.

Keywords: Pre-School Education; Teacher of the 1st Cycle of Basic Education; Professional Internship; Planning; Evaluation; Project Work.

Índice Geral

Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	ix
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e cronograma	3
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	6
1.1. Síntese do Capítulo	6
1.2. Relatos de Estágio	6
1.2.1. Relato de Estágio 1	6
1.2.2. Relato de Estágio 2	8
1.2.3. Relato de Estágio 3	10
1.2.4. Relato de Estágio 4	11
1.2.5. Relato de Estágio 5	12
1.2.6. Relato de Estágio 6	14
1.2.7. Relato de Estágio 7	16
1.2.8. Relato de Estágio 8	19
1.2.9. Relato de Estágio 9	21
1.2.10. Relato de Estágio 10	23
Capítulo 2 – Planificações	26
2.1. Síntese do capítulo	26
2.2. Fundamentação teórica	26
2.3. Planificações em quadro	28
2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática	28
2.3.2. Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	31
2.3.3. Planificação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	33
2.3.4. Planificação da Atividade do Domínio da Matemática	35
2.3.5. Planificação da aula da componente de Português	37
2.3.6. Planificação da aula da componente de Matemática	39
2.3.7. Planificação da aula da componente de Estudo do Meio	41
2.3.8. Planificação da aula da componente de Português	43
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	46

3.1. Síntese do capítulo	46
3.2. Fundamentação teórica	46
3.3. Avaliação da atividade da Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	49
3.3.1. Contextualização da atividade	49
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	49
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	50
3.4. Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio	53
3.4.1. Contextualização da atividade	53
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	53
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	55
3.5. Avaliação da atividade da componente de Matemática	57
3.5.1. Contextualização da atividade	57
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	58
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	60
3.6. Avaliação da atividade da componente de Português.....	62
3.6.1. Contextualização da atividade	62
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	62
3.6.3. Apresentação e análise de resultados.....	64
Capítulo 4 – Trabalho de Projeto.....	68
4.1. Introdução ao tema do projeto	68
4.2. Fundamentação teórica	69
4.2.1. Metodologia do projeto	69
4.2.2. Educação ambiental.....	71
4.2.3. A água.....	72
4.3. Desenvolvimento do projeto.....	74
4.3.1. Problema.....	74
4.3.2. Problemas parcelares	75
4.3.3. Destinatários	75
4.3.4. Entidades envolvidas	75
4.3.5. Motivação e negociação	75
4.3.6. Objetivos.....	76
4.3.7. Planeamento	77
4.3.8. Recursos	81

4.3.9.	Produtos finais	82
4.3.10.	Avaliação	82
4.3.10.1.	Avaliação do processo	82
4.3.10.2.	Avaliação do produto final	83
4.4.	Calendarização.....	83
4.5.	Considerações finais do projeto.....	84
Reflexão – Considerações Finais		86
Referências Bibliográficas		89
Anexos.....		94
Anexo 1 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática sobre o livro <i>Não abanem o barco</i> – 3 anos		
Anexo 2 – Folha de registo da atividade experimental – 3.º ano		
Anexo 3 – Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos		
Anexo 4 – Grelha de correção da proposta de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos		
Anexo 5 — Dispositivo de avaliação da componente de Estudo do Meio – 1.º ano		
Anexo 6 – Grelha de correção da proposta de avaliação da componente de Estudo do Meio – 1.º ano		
Anexo 7 — Dispositivo de avaliação da componente de Matemática – 3.º ano		
Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de avaliação da componente de Matemática – 3.º ano		
Anexo 9 — Dispositivo de avaliação da componente de Português – 2.º ano		
Anexo 10 – Grelha de correção da proposta de avaliação da componente de Português – 2.º ano		
Anexo 11 – Tabela de registo semanal de comportamentos relacionados com o uso da água		
Anexo 12 – Inquérito corresponde à avaliação do produto final do projeto		

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Calendarização e cronograma do 1.º Semestre	4
Tabela 2 – Calendarização e cronograma do 2.º Semestre	4
Tabela 3 – Calendarização e cronograma do 3.º Semestre	5
Tabela 4 – Calendarização e cronograma do 4.º Semestre	5
Tabela 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	29
Tabela 6 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	31
Tabela 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	33
Tabela 8 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	35
Tabela 9 – Planificação da aula da componente de Português	37
Tabela 10 – Planificação da aula da componente de Matemática	39
Tabela 11 – Planificação da aula da componente de Estudo do Meio.....	42
Tabela 12 – Planificação da aula da componente de Português	43
Tabela 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade em Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	50
Tabela 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na componente de Estudo do Meio	55
Tabela 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na componente de Matemática	59
Tabela 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na componente de Português.....	64
Tabela 17 – Calendarização do projeto “Gotas com Futuro”	84

Índice de Figuras

Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade da Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (em percentagens).....	51
Figura 2 – Resultados da avaliação da componente de Estudo do Meio (em percentagens)	56
Figura 3 – Resultados da avaliação da componente de Matemática (em percentagens)....	60
Figura 4 – Resultados da avaliação da componente de Português (em percentagens).....	65

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus, durante o ano letivo 2023/2024 e 2024/2025.

Sendo a unidade curricular do Estágio Profissional das mais importantes e duradouras durante todo o curso, na minha opinião, esta destacou-se como uma das mais significativas para melhorar os meus conhecimentos e impulsionar o meu crescimento a nível profissional. Os autores Mosqueira e Almeida (2017, p. 36) afirmam que “a formação inicial assume-se como um processo pelo qual o professor aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática docente, com a finalidade de obter uma habilitação que o qualifique como profissional”.

Durante o decorrer do Estágio Profissional é fundamental o apoio dos supervisores pedagógicos. Estes têm um papel fundamental de garantir um *feedback* construtivo, uma orientação profissional e de auxiliar-nos na resolução de problemas que possam surgir, sendo um suporte essencial para o desenvolvimento de competências básicas profissionais.

No ponto de vista de Severino (2007):

A supervisão da prática pedagógica deverá, assim, constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-formandos recorrendo, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes, de uma comunicação efectiva e problematizante, de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para autodirigirem as suas aprendizagens, mas também mais imbuídos de uma curiosidade perscrutadora e inquietante, que se traduza numa atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente. (p.44)

A possibilidade de, durante este período, podermos estar em contato com realidades educativas diferentes, permite-nos adquirir novos conhecimentos e desenvolver uma apreciação

reflexiva crítica de diversas práticas educativas, de modo a mais tarde conseguir diversificar as estratégias dependendo das necessidades de cada grupo com mais facilidade e consciência.

Estruturalmente, este relatório está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo são apresentados dez relatos de momentos observados em contexto de estágio, sendo que 3 são de atividades/aulas de autoria própria, e as restantes são de atividades/aulas observadas durante toda a unidade curricular de Estágio Profissional.

No segundo capítulo apresento 8 planificações, planeadas e realizadas por mim em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O capítulo seguinte é constituído pelos dispositivos de avaliação, mais especificamente, 4 dispositivos de avaliação. Por fim, no último capítulo, será apresentada uma proposta de Trabalho de Projeto.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional I, realizado no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu entre os dias 13 de outubro de 2023 e 9 de fevereiro de 2024. Este foi realizado numa IPSS em Lisboa, designada de escola “A” que integrava as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.

A escola “A” é uma escola com espaços agradáveis e bem cuidados tanto a nível do exterior como do interior. A nível do exterior, podemos contar com dois espaços amplos de recreio, sendo que um é destinado para a valência da Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No interior da escola podemos constatar que o edifício é composto por um gabinete de direção, sala de professores, 14 salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, casas de banho, uma pequena biblioteca, ginásio, sala de informática e um salão que serve de espaço de atividades para ambos os dois grupos da faixa-etária dos 4 anos.

O estágio profissional do 2.º semestre foi realizado entre os dias 4 de março de 2024 a 5 de julho de 2024. Este estágio foi realizado numa instituição privada em Lisboa, designada por escola “B”, onde estão incluídas as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola “B” engloba dois pavilhões: o “pavilhão A” é constituído pela secretaria, sala de professores, sala de isolamento, ginásio, balneários, casas de banho, refeitório, cozinha, creche e duas salas destinadas aos grupos da faixa-etária dos três anos. O segundo, “pavilhão

B”, é formado pelas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, há duas salas para cada ano de escolaridade, 4 salas da Educação Pré-Escolar (2 salas para os grupos da faixa-etária dos 4 anos, e outras duas para os grupos da faixa-etária dos 5 anos), biblioteca, laboratório e casas de banho.

O espaço exterior está dividido em três recreios, sendo atribuído um para cada valência, não impedindo que estes possam ser utilizados e partilhados por outros. Este espaço ainda é constituído por uma horta, de onde são apanhados essencialmente legumes e ervas para realizar tanto comida como chás.

O Estágio Profissional III, integrado no currículo do 3.º semestre do Mestrado, foi realizado num estabelecimento privado em Lisboa, designada de escola “C” que inclui as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio teve início no dia 11 de outubro de 2024 e terminou no dia 7 fevereiro de 2024.

A escola “C” é constituída por uma área interior e uma área exterior. A área interior é composta por um gabinete de direção, seis salas de Educação Pré-Escolar sendo que duas dessas salas são no salão central da escola, oito salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma biblioteca, um ginásio, uma cantina e uma cozinha. O espaço exterior é composto por dois recreios descobertos, um destinado à valência da Educação Pré-Escolar e outro para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Calendarização e cronograma

O Estágio Profissional que decorreu ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico organizou-se em quatro semestres. Nas tabelas que se seguem, apresentam-se a calendarização e o cronograma de cada semestre. Nessas tabelas estão especificados os Estágios Profissionais, as atividades/aulas avaliadas, as reuniões de estágio, o tempo das orientações tutoriais e, por último, o tempo destinado à elaboração do presente Relatório de Estágio Profissional.

O 1.º semestre de Estágio Profissional realizado na escola “A” foi dividido em dois períodos. No primeiro período que teve cerca de 2 meses de duração, estive com um grupo da faixa-etária dos 4 anos, e no segundo período, que teve a duração aproximadamente de um mês, acompanhei um grupo da faixa-etária dos 3 anos.

Tabela 1*Calendarização e cronograma do 1.º Semestre*

Semestre	Atividade	Data
1.º Semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar no grupo da faixa-etária dos 4 anos	13/10/2023 – 15/12/2023
	Estágio em Educação Pré-Escolar no grupo da faixa-etária dos 3 anos	5/01/2024 – 9/02/2024
	Atividades avaliadas	10/11/2023 e 26/01/2024
	Reunião de Estágio	26/02/2024
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/10/2023 – 7/02/2024

O 2.º semestre de Estágio Profissional teve a duração de aproximadamente 5 meses, e foi realizado na escola “B”. Durante este período permaneci no mesmo grupo, mais concretamente, no grupo da faixa-etária dos 5 anos.

Tabela 2*Calendarização e cronograma do 2.º Semestre*

Semestre	Atividade	Data
2.º Semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar no grupo da faixa-etária dos 5 anos	04/03/2024 – 05/07/2024
	Atividades avaliadas	12/04/2024 e 31/05/2024
	Reunião de Estágio	12 de julho de 2024
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	7/03/2024 – 04/07/2024

O 3.º e o 4.º semestre de Estágio Profissional foram realizados na escola “C” e cada semestre foi dividido em dois momentos de aproximadamente dois meses cada. No 3.º semestre estagiei num primeiro momento numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e num

segundo momento numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No 4.º semestre permaneci o primeiro momento numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o segundo numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 3

Calendarização e cronograma do 3.º Semestre

Semestre	Atividade	Data
3.º Semestre	Estágio em 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	11/10/2024 – 6/12/2024
	Estágio em 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	9/12/2024 – 7/02/2025
	Aulas avaliadas	25/10/2024 e 24/01/2025
	Reunião de Estágio	14 de fevereiro de 2025
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10/10/2024 – 6/02/2025

Tabela 4

Calendarização e cronograma do 4.º Semestre

Semestre	Atividade	Data
4.º Semestre	Estágio em 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	24/02/2025 – 5/05/2025
	Estágio em 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	9/05/2025 – 4/07/2025
	Aulas avaliadas	28/03/2025 e a 30/05/2025
	Prova prática de avaliação da capacidade profissional	30/06/2025
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	25/02/2025 – 4/07/2025

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do Capítulo

No capítulo 1 deste relatório, são apresentados dez relatos de atividades/aulas pertinentes que realizei ou observei ao longo do período de estágio. Destes dez relatos, três deles são de atividades/aulas realizadas por mim, e sete são de educadores/professores cooperantes ou de colegas de estágio.

Os relatos apresentados em baixo são relativos às valências da Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e neles encontramos atividades/aulas de diversas áreas, domínios e disciplinas.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1

No dia 3 de novembro de 2023 assisti a uma atividade dinamizada pela educadora de um grupo de 4 anos, no âmbito do Domínio da Matemática, onde o seu principal objetivo era trabalhar situações problemáticas através da exploração do material estruturado matemático: *3.º Dom de Froebel*.

Para realizar a atividade, a educadora dispôs as mesas de modo a ficarem em meia-lua, para que no centro conseguisse ter uma mesa mais elevada para colocar o próprio material e para que fosse visível para todas as crianças o material que tinha no chão em grandeza física adequada. A disposição do espaço em sala de aula desempenha um papel fundamental para uma aprendizagem significativa no ambiente educativo. A disposição cuidada dos diversos elementos físicos da sala vai ter um impacto direto na aprendizagem das crianças.

Os docentes têm um papel crucial no que toca à organização do espaço educativo, pois este deve estar organizado consoante as atividades que pretendem realizar. A organização do espaço pode ou não apresentar-se como um facilitador de aprendizagem. De acordo com Zabalza (1996), “as aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (p.50).

Como estratégia para explorar o material de uma maneira lúdica, e aproveitando para fazer a articulação de saberes com o Domínio da Linguagem Oral, a educadora recorreu ao conto de uma história à medida que ia pedindo a realização das construções: cadeirão, muro e

pilares. O ambiente escolar tem como finalidade fornecer estímulos propícios à aprendizagem das crianças. A oportunidade de, em uma atividade, explorar diversos saberes de diversas áreas é fundamental para um ensino de qualidade. A respeito desta dimensão, de acordo com Silva *et al.* (2016) a Área de Expressão e Comunicação, onde está inserido o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, é “a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios” (p. 6).

À medida que a educadora ia contando a história e pedia a realização das construções, realizava situações problemáticas com cada uma delas. As situações problemáticas foram realizadas através de um modelo concreto, onde cada criança tinha na sua posse um saco com material não estruturado como: duas almofadas, borboletas e flores, para que através da manipulação e observação conseguisse estruturar um pensamento lógico. De acordo com Caldeira (2009a), “a utilização de materiais” sejam estes materiais estruturados ou não-estruturados, “permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática” (p.13).

As situações problemáticas realizadas baseavam-se essencialmente em operações de adição como: “A avó colocou uma almofada no cadeirão, mas como ainda não estava completamente confortável acrescentou mais uma. Quantas almofadas colocou a avó ao todo no cadeirão?” Estas operações apesar de simples vão fazer com que as crianças através da manipulação dos materiais consigam criar um raciocínio lógico. Assim sendo, a progressão do raciocínio matemático envolve a criação de cenários através de objetos para tornar a aprendizagem de conceitos matemáticos mais facilitadora. Conforme referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) por Silva *et al.* (2016), “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p.75).

Ao mesmo tempo, a educadora explorou outras noções matemáticas como a orientação espacial, quando dizia por exemplo: “Do lado direito do muro pousaram duas borboletas e do lado esquerdo pousou apenas uma borboleta”. Quando a educadora trabalhava a lateralidade tentava sempre dar um ponto de referência como: “O lado esquerdo é o lado em que no bibe está escrito o vosso nome” (Educadora A).

A atividade acabou com o fim da história e da realização de todas as construções. Após a atividade, a educadora pediu que as crianças arrumassem corretamente o material, relembrando em conjunto com os mesmos as regras.

1.2.2. Relato de Estágio 2

No dia 19 de janeiro de 2024, num grupo de crianças de 3 anos, dinamizei uma atividade enquadrada na Área do Conhecimento do Mundo, tendo como tema os animais domésticos e os animais selvagens.

Antes de iniciar a atividade, pedi que as crianças se sentassem no chão em formato de “U”. Estas já têm no chão lugares marcados por pequenos círculos, por isso, já sabem que cada círculo corresponde ao lugar de uma criança.

Posteriormente, de modo a contextualizar o tema da atividade, recorri à leitura da história “*Todos no sofá*”. Comecei por explorar a capa do livro, fazendo perguntas dirigidas a algumas crianças a fim de me conseguirem dizer o que observavam na capa. A primeira criança que questionei disse-me de imediato que estava a observar animais. Depois, fui questionando as restantes, pedindo a cada uma que me dissesse um dos animais que estava a observar. De maneira a trabalhar de uma forma muito simples o Domínio da Matemática (apesar de ao longo da história também ser trabalhada), solicitei que uma criança se aproximasse e contasse quantos animais tínhamos representados na capa do livro. Terminei as questões relacionadas com a capa, questionando onde os animais estavam sentados ao qual responderam todos em coro “no sofá”.

O hábito de leitura na Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, contribuindo para as suas aprendizagens futuras. Esta interação entre as crianças e o mundo da leitura, vai permitir-lhes desenvolver a concentração, despertar a curiosidade e vai ajudar na construção do léxico. Na perspetiva de Sobrino (2000), “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31).

Para tornar a leitura da história mais dinâmica e incentivar a participação das crianças, distribuí máscaras de animais pelas mesmas que representariam as personagens da história. Depois, pedi-lhes que se sentassem num sofá pequeno existente na sala. À medida que a narrativa avançava e os animais iam saindo do sofá, essa ação era representada na sala de aula: cada criança, ao ouvir o nome do seu animal, levantava-se e ia sentar-se novamente no chão.

Após a leitura da história fiz algumas questões sobre a mesma e especificamente sobre os animais da história para chegarmos ao tema principal: animais domésticos e animais selvagens.

Iniciando mais especificamente a Área do Conhecimento do Mundo, apresentei uma maquete em grandeza física adequada às crianças de uma selva e de uma quinta, na qual fiz questões de maneira a explorar os elementos que constituíam a maquete. Nestas situações é importante pedirmos a participação das crianças e não sermos apenas nós a debitar matéria, pois é essencial estimular as crianças a participar e partilhar os conhecimentos que as mesmas já adquirem.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013):

Os objetos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. (p.9)

De seguida, a atividade que realizei com as crianças passou por distribuir um animal de plástico a cada uma, com o objetivo de, à vez, irem até à maquete, dizerem qual o animal que tinham e se este era um animal doméstico ou selvagem. Após a identificação do animal teriam de o colocar no *habitat* correto.

As crianças corresponderam muito bem à atividade e, no fim, voltámos a relembrar a diferença entre animais domésticos e animais selvagens. Sendo a música uma estratégia fundamental nos grupos das faixas etárias dos 3 anos, decidi terminar a atividade colocando uma música para que todos juntos pudessemos dançar.

O subdomínio da Música e da Dança, inserido no Domínio das Expressões Artísticas, desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças da Educação Pré-Escolar, especialmente nas faixas etárias dos 3 e 4 anos. Estas vão contribuir para a evolução de habilidades motoras, expressão de emoções e na socialização entre pares. Conforme referem Silva *et al.* (2016), o domínio das expressões artísticas “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo” (p.6).

1.2.3. Relato de Estágio 3

No dia 31 de maio de 2024, a minha colega de estágio dinamizou uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para um grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos. Para introduzir a atividade, ela recorreu à leitura de uma pequena história previamente guardada dentro de um envelope, aproveitando o elemento surpresa para gerar a curiosidade e captar a atenção das crianças. Após criar o mistério, revelou o conteúdo do envelope e iniciou a leitura.

Uma vez que a história lida pela minha colega foi criada pela própria, teve especial atenção a aspetos, tais como: o tamanho do texto e o léxico inserido no mesmo. A especial atenção a estes aspetos, atendeu-se às características dos destinatários, isto é, crianças dos 5 anos que estão na fase inicial da aprendizagem da leitura, e que ela pretendia envolver no processo, incentivando-as a participarem ativamente na leitura.

O educador, quando planeia as atividades, deve ter em conta as capacidades já adquiridas pelos alunos, e quais os melhores materiais a utilizar para conseguir desenvolver as competências pretendidas com a atividade. Ao adaptar a nossa planificação e os materiais utilizados, não devemos facilitar demasiado o processo de aprendizagem, mas sim manter a atividade minimamente desafiante, com o objetivo de manter os alunos empenhados (Lopes & Silva, 2010).

Para assegurar uma melhor compreensão da história, uma vez que há crianças que nesta fase se sentem envergonhadas ao ler em público e acabam por ler demasiado baixo, a minha colega fez uma segunda leitura da narrativa para que todos conseguissem ouvir e compreender claramente. A leitura da história tinha como finalidade explorar os elementos da história (personagens, espaço e ação), que foi feito posteriormente por meio de um diálogo entre a estagiária e os alunos.

Posteriormente, implementou uma atividade prática, onde utilizou diversos recursos, incluindo um dado, imagens representativas de personagens principais e secundárias, local, ação e desfecho, papel cenário e um caderno de desafios. O principal objetivo da atividade consistia em lançar o dado, e em cada lançamento surgia uma imagem representativa de um dos elementos da história. A partir dessas imagens, as crianças eram incentivadas a usar a imaginação para criar a própria história. A cada imagem que saía no dado, as crianças deviam preencher um desafio do caderno (por exemplo, a primeira imagem ditava a personagem

principal, dava-se um nome à personagem principal e o desafio seria escrever o nome da mesma no caderno).

Enquanto a história se desenvolvia, a minha colega, tal como um educador, assumia o papel de modelo para as crianças. Deste modo, ia registando a narrativa no papel cenário e lendo-a em voz alta, facilitando a visualização e compreensão da mesma, e também incentivando à leitura e à escrita. Os educadores têm o papel de incentivadores em sala de aula. Estes devem ser um exemplo, para deste modo incentivar as crianças ao respeito mútuo, à liberdade de expressão e a ter confiança nas atividades realizadas (Lopes & Silva, 2010).

A aula da colega correu muito bem, e notou-se que as crianças estavam empenhadas e incentivadas a realizar a atividade. Apesar da questão do tempo, e de não conseguir terminar a atividade no tempo pretendido, acabou por explicar às crianças que não teriam tempo de acabar naquele momento, mas que depois continuariam a atividade mais tarde.

1.2.4. Relato de Estágio 4

No dia 4 de março de 2024, assisti a uma atividade inserida no Domínio da Matemática, dinamizada pela educadora de um grupo correspondente à faixa etária dos 5 anos.

A atividade consistiu em trabalhar a operação matemática da divisão, e para isso a educadora recorreu a materiais como: algarismos móveis, miniaturas de carrinhos de compras e de produtos que podemos encontrar em supermercados. Para distribuir o respetivo material pelo grupo, a educadora solicitou a ajuda de duas crianças. Essas crianças ficaram responsáveis por entregar um par de carrinhos, um molho de produtos e um saco de algarismos móveis por cada colega.

Após a distribuição do material, a educadora questionou as crianças sobre o material, que rapidamente associaram a materiais que estão presentes na rotina diária de quem vai ao supermercado.

A educadora fez diversas situações problemáticas, nas quais ia aumentando o nível de dificuldade. Os exercícios consistiam na educadora dizer uma determinada quantidade de produtos que as crianças tinham de ir buscar, e posteriormente distribuir igualmente pelos dois carrinhos de compras, observando quantos produtos ficou em cada.

Durante a realização dos exercícios, a educadora dava sempre o tempo necessário para que todos conseguissem realizar a distribuição dos produtos, e permitia que alguns colegas ajudassem quem tinha mais dificuldades.

De seguida, e em conjunto com as crianças, a educadora pedia a alguma criança que lhe explicasse o raciocínio realizado, isto é, como realizou a divisão dos produtos, para depois facilitar o processo da indicação da operação que iria ser realizada com os algarismos móveis.

Um/a educador/a que fornece à criança “um ambiente relacional em que é valorizada escutada e respeitada, desenvolve num processo de construção a auto-estima, a autonomia e a capacidade individual e coletiva de progressivamente assumir responsabilidades” (Caldeira, 2009a, p.135). A formação de um diálogo entre educador/a e criança permite que se estabeleça uma ligação à base do respeito e confiança, que permitirá que a criança se sinta segura e com auto-estima, no qual se tornará um elemento fundamental e facilitador no processo de aprendizagem.

Para o último exercício era preciso três carrinhos de compras, por isso a educadora pediu que trabalhassem a pares. O trabalho a pares neste grupo já é habitual, e eles têm uma boa dinâmica e comunicação, conseguindo realizar o exercício sem destabilizar o ambiente em sala.

Incentivar o trabalho a pares na Educação Pré-Escolar é essencial para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Estanqueiro (2012) esclarece que é importante que “os alunos aprendam a tratar-se como companheiros e não como rivais, resolvendo eventuais conflitos de forma construtiva”, para isso o professor deve promover “a cooperação, através dos trabalhos em pares ou em pequenos grupos, formados por alunos com diferentes competências e diferentes estilo de aprendizagem” (p.21).

A educadora deste grupo sempre que utilizava materiais, após cumprir o que tinha planeado, deixava sempre as crianças explorar o material livremente de modo a despertar a imaginação e criatividade dos mesmos. Para além disso, faz com que as crianças tenham entusiasmo para futuramente trabalhar os materiais, porque apesar de saberem que primeiro vão trabalhar e por isso vão ter de manter o foco, também sabem que depois disso vão ter um momento de descontração.

1.2.5. Relato de Estágio 5

Durante o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, de 23 de setembro a 4 de outubro de 2024, tive a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças, com idades entre

os 3 e os 5 anos, numa visita de estudo, realizada no período da manhã, com a duração de aproximadamente duas horas, com as crianças a deslocam-se a pé até ao parque municipal da localidade para poderem brincar livremente.

Antes da visita de estudo, ocorreu o momento de receção, durante o qual a educadora saudou as crianças e questionou-lhes sobre o seu estado de espírito. Após a conversa, a mesma questionou-as sobre o que queriam fazer naquele dia. As crianças sugeriram atividades em que o ambiente consistia a sala de aula, mas a educadora ao pedir-lhes que lhe questionassem a mesma pergunta, respondeu que queria ir passear ao parque, mencionando o nome completo do local. A proposta dada pela educadora foi recebida com grande entusiasmo.

Momentos antes de organizar a saída do estabelecimento escolar, a educadora explicou que íamos passar por locais onde há passagens de carros, no qual teríamos de ter bastante cuidado, permanecer sempre em comboio e seguir as recomendações dos adultos acompanhantes.

O trajeto até ao parque correu bastante bem, as crianças foram sempre muito organizadas e cumpridoras do que lhes era solicitado. Ao longo do caminho a educadora foi incentivando as crianças a cantarem algumas canções.

Como descrito por Almeida e Vasconcelos (2013), as visitas de estudo:

Trata-se de deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola, com durações igualmente variáveis. (p.13)

No ponto de chegada, encaminhámos as crianças para uma zona de refeição, onde as mesmas comeram o lanche da manhã. Depois disto, explorámos o parque, pedindo que as crianças corressem até determinados pontos. No último ponto, fizemos um pequeno desafio que consistia em dizer o nome de uma árvore (por exemplo, pinheiro) e as crianças tinham de se posicionar ao lado dessa mesma árvore. Ao encontrar um espaço amplo, organizámos as mochilas e deixámos as crianças brincar livremente.

Embora a área do parque infantil estivesse molhada e não pudesse ser utilizada, as crianças demonstraram criatividade ao inventar diversas brincadeiras, num espaço onde só

existia elementos da natureza. Do ponto de vista de Neto (2020), é crucial que as crianças brinquem bastante ao ar livre, pois desenvolvem habilidades motoras e trabalham a imaginação e a fantasia.

Com o auxílio das lupas as crianças ainda conseguiram observar pequenos animais como minhocas e descobrir elementos característicos do Outono, que acabaram por recolher para futuramente fazer um trabalho relacionado com esta estação do ano. Na perspectiva de Neto (2020) “observar a vida animal, apurar os sentidos e aumentar o nível de mobilidade ao ar livre fazem parte da aprendizagem de estilos saudáveis ao longo da vida” (p. 152).

A saída foi muito divertida, proporcionando momentos de exploração e de diversão ao ar livre.

1.2.6. Relato de Estágio 6

No dia 18 de outubro de 2024, enquanto realizava o estágio numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de dinamizar uma atividade na componente de Português.

Esta atividade foi proposta pela professora titular da turma com o objetivo de me ajudar a conhecer melhor os alunos e a observar a forma como reagem à minha presença enquanto docente, uma vez que, alguns dias depois, iria lecionar o meu momento de avaliação por parte da equipa de supervisão pedagógica.

Para além da avaliação realizada pelos supervisores pedagógicos, é igualmente relevante receber *feedback* por parte do professor titular da turma. O *feedback* quando dado de forma eficaz é “uma estratégia poderosa para disponibilizar aos alunos”, neste caso à estagiária, “as informações de que necessitam para que possam melhorar a sua aprendizagens e as suas competências” (Silva & Lopes, 2015, p. 100). Este acompanhamento permite-nos não só aperfeiçoar a nossa abordagem pedagógica, mas também compreender melhor as dinâmicas específicas da turma.

Apesar de a atividade realizada ter tido como principal objetivo fortalecer a relação com os alunos, possibilitou igualmente que a professora titular observasse a minha prática e me fornecesse orientações valiosas. A sua experiência e conhecimento aprofundado sobre o grupo de alunos permitiram-me receber sugestões concretas sobre como lidar com determinadas situações em contexto de sala de aula, ajustando estratégias para melhor responder às necessidades da turma.

A atividade consistiu na exploração do texto "História com Recadinho", de Luísa Dacosta. A escolha deste texto deveu-se ao facto de ser um texto divertido, mas que transmite uma mensagem importante. Além disso, aborda a figura da bruxa, o que se revelou pertinente, uma vez que nos encontrávamos próximos da celebração do Halloween.

Para iniciar a atividade, solicitei que os alunos começassem por ler o texto em voz baixa, de forma a terem um primeiro contacto com a história. Posteriormente, avançámos para a leitura em voz alta, envolvendo toda a turma. Durante esta fase, procurei garantir a participação de todos os alunos, permitindo-me, assim, avaliar o seu desempenho na leitura. Após a leitura de todos, realizei eu mesma a leitura do texto, respeitando a entoação e a pontuação adequada, para lhes fornecer um modelo de leitura expressiva.

Esta estratégia poderia ter sido invertida, começando pela minha leitura e só depois solicitando que os alunos lessem. No entanto, optei por esta abordagem para observar inicialmente o nível de leitura dos alunos e verificar se respeitavam os sinais de pontuação. Esta decisão permitiu-me compreender melhor as dificuldades dos alunos e ajustar a minha intervenção pedagógica de forma mais eficaz.

O texto escolhido para esta atividade continha vocabulário desconhecido para os alunos. No entanto, tal não representou um obstáculo para a realização da mesma, uma vez que o enriquecimento do vocabulário “é um importante preditor das habilidade de leitura e em particular da fluência na leitura do texto” (Querido, 2013, p. 30).

Deste modo, após a leitura, e tendo em conta as palavras de difícil compreensão, solicitei aos alunos que as sublinhassem. Em seguida, orientei-os na utilização do dicionário para pesquisarem o significado dessas palavras, promovendo, assim, o desenvolvimento da sua autonomia na construção do vocabulário e na interpretação textual.

O uso do dicionário torna-se frequente, ou pelo menos deveria sê-lo, a partir do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, especialmente no 3.º e 4.º ano, os textos tendem a ser mais elaborados, sobretudo os descritivos e informativos, o que pode levar os alunos a desconhecerem o significado de algumas palavras. Em certos casos, é possível deduzir o significado a partir do contexto, mas noutras situações a compreensão torna-se difícil. Nesses momentos, o recurso ao dicionário é essencial. Duarte *et al.* (2011) referem que “para os alunos escolarizados com hábitos consistentes de leitura, o dicionário enciclopédico, a estrutura interna das palavras e o contexto são fontes importantes de conhecimento sobre palavras novas” (p.20). Assim, recorrer ao dicionário deve ser encarado não apenas como uma forma de ampliar o

vocabulário, mas também como uma ferramenta essencial para desenvolver e expandir a capacidade de comunicação.

Para aprofundar a compreensão do texto, conduzi, com a participação dos alunos, uma interpretação oral baseada em questões de compreensão literal e inferencial. Silva e Lopes (2018) destacam que interrogar os alunos ao longo das aulas para avaliar a sua compreensão do conteúdo é benéfico para os professores acompanharem o progresso de aprendizagem dos mesmos. Essa abordagem ativa de leitura é fundamental, pois, como salientam Curto *et al.* (2000), "não podemos compreender, se não lemos de forma ativa: antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas, erros e incompreensões no processo de leitura" (p. 47). Assim, as estratégias utilizadas permitiram não apenas verificar a compreensão imediata, mas também estimular um envolvimento mais profundo e crítico dos alunos com o texto.

Ao combinar estes dois tipos de questões, promovi uma leitura mais aprofundada e crítica, incentivando os alunos a desenvolverem tanto a sua capacidade de extração de informações diretas como a sua competência analítica e interpretativa.

Para encerrar a atividade de forma mais dinâmica e lúdica, e ao mesmo tempo consolidar alguns conteúdos gramaticais, aproveitei a oportunidade para realizar uma revisão através de um quizz interativo. Este momento serviu também como preparação para a avaliação formativa que os alunos teriam futuramente.

Para a realização do quizz, distribuí quatro placas a cada aluno, identificadas com as letras A, B, C e D, que seriam utilizadas para responder às perguntas. À medida que cada questão era apresentada, os alunos tinham de erguer a placa correspondente à opção correta. Esta estratégia não só tornou a atividade mais envolvente e motivadora, como também permitiu avaliar, de forma imediata, a compreensão dos conteúdos abordados, promovendo a participação ativa de todos.

1.2.7. Relato de Estágio 7

No dia 13 de janeiro de 2025, numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de assistir a uma aula da componente de Matemática com recurso a um material estruturado matemático, Cuisenaire, para abordar os gráficos de barras.

Caldeira (2009b) descreve que o material estruturado Cuisenaire:

É formado por 241 (...) peças coloridas. São prismas quadrangulares com 10 cores e dez comprimentos diferentes. As peças são geralmente de madeira (presentemente há imitações de plástico), que vão desde 1 cm a 10 cm. A peça branca é a peça padrão e serve de medida a todas as outras peças. A peça branca vale 1 unidade. Esta peça tem face quadrada com 1 cm² quadrado de área. (p.128)

De acordo com Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009a, p. 245), este material é “um material manipulativo especialmente adequado para 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... para introduzir e praticar as operações aritméticas”.

A professora titular solicitou a colaboração dos chefes de turma, que são eleitos semanalmente, para distribuírem uma caixa do material por cada par de alunos. Posteriormente, permitiu que os alunos explorassem o material de forma livre, promovendo a interação e a familiarização com o mesmo.

Após este momento de exploração, a professora distribuiu uma folha A5 por cada aluno, na qual se encontrava representado um gráfico de barras. Para facilitar o acompanhamento do raciocínio dos alunos, projetou essa mesma proposta de atividade no quadro, em tamanho ampliado.

Para introduzir o conceito de gráfico de barras, a professora questionou os alunos sobre outros gráficos que já tinham aprendido. Todas responderam “pictograma”. Em seguida, recordou, juntamente com os alunos, o que era um pictograma e explicou que existem outros tipos de gráficos. Referiu ainda que, na aula daquele dia, iriam aprender mais um: o gráfico de barras.

Posteriormente, introduziu o conceito de gráfico de barras e referiu que este apresenta sempre um título. Para exemplificar, leu o título do gráfico que havia distribuído: “Quantidade de presentes vendidos numa loja em janeiro”. De seguida, explicou que o gráfico possui dois eixos: o eixo horizontal, que neste caso representava os presentes vendidos, e o eixo vertical, que representava a quantidade de presentes.

Martins (2018) refere que:

O gráfico de barras é a representação mais utilizada para visualizar a informação de um conjunto de dados qualitativos ou quantitativos discretos, organizados na forma de uma tabela de frequências. Para construir este gráfico, começa-se por desenhar um eixo horizontal (ou vertical), onde se assinalam as diferentes categorias ou classes presentes na tabela. Por cima (ou ao lado) de cada categoria ou classe, desenha-se uma barra com altura proporcional à frequência observada nessa categoria ou classe. Desenha-se ainda um eixo vertical (horizontal), onde se marcam as frequências. (p.1)

No gráfico que a professora estava a projetar, já se encontravam representadas as barras do material Cuisenaire correspondentes à quantidade de presentes vendidos. Com base nesta representação, a professora questionava os alunos sobre o valor de cada peça e solicitava que fossem colocando a respetiva peça no gráfico presente na folha que lhes tinha sido previamente distribuída.

Após o preenchimento do gráfico com as respetivas barras do material Cuisenaire, a professora solicitou que o colocassem no canto superior esquerdo da mesa, de modo a garantirem espaço suficiente para a realização da próxima tarefa.

Para consolidar os conhecimentos adquiridos, a professora distribuiu uma proposta de trabalho que incluía questões relacionadas com o gráfico, tais como: “Qual foi o presente mais vendido?”, “Qual foi o presente menos vendido?”, “Quantos bonecos se venderam na loja?”, “Quantas bolas se venderam na loja?”, “Quantos carros e livros se venderam na loja?” e “Quantas bonecas faltam vender para obter a mesma quantidade de mochilas vendidas?”.

Nas duas últimas perguntas, a professora questionou algumas crianças sobre a operação que deveriam realizar e incluiu, na proposta de trabalho, uma instrução específica para que demonstrassem como tinham chegado ao resultado. Foi permitido que utilizassem desenhos, operações matemáticas ou outras formas que considerassem mais adequadas para explicar o seu raciocínio. Esta abordagem não só promove a autonomia dos alunos na resolução de problemas, como também reforça a importância do raciocínio matemático no processo de aprendizagem.

De acordo com o Ministério de Educação (2018a), os alunos devem “desenvolver a capacidade de resolver problemas recorrendo aos seus conhecimentos matemáticos”, tornando-se, progressivamente, mais eficazes. Além disso, este processo estimula “a capacidade de

raciocinar matematicamente, de forma a compreender o porquê de relações estabelecidas serem matematicamente válidas” (p.3). Assim, ao incentivar os alunos a explicarem os seus procedimentos e estratégias, a atividade não só consolida os conteúdos abordados, como também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão das relações matemáticas.

A professora terminou a atividade ao solicitar que os pares em equipa arrumassem o material adequadamente na caixa.

1.2.8. Relato de Estágio 8

Durante o meu estágio numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de acompanhar a participação dos alunos num concurso na componente da Matemática.

O concurso chama-se *Canguru Matemático sem Fronteiras 2025* e, em Portugal, é organizado pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, com o apoio da Sociedade Portuguesa de Matemática. Este concurso tem como objetivo "promover a divulgação da Matemática elementar" e "estimular e motivar o maior número possível de alunos para a Matemática" (Canguru Matemático, 2025, p.1).

A competição abrange todos os anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora existam provas diferentes para cada nível de escolaridade. A prova realizada pelos alunos é composta por questões de escolha múltipla, com uma duração de 1 hora e 30 minutos para a sua execução.

A participação no concurso exigiu dos alunos o desenvolvimento do raciocínio lógico, através da resolução de problemas de diferentes níveis de complexidade, revelando-se uma excelente oportunidade para testarem os seus conhecimentos e habilidades matemáticas.

Tradicionalmente, a Matemática tem sido percecionada como uma disciplina difícil e, por vezes, intimidante. Esta perceção é frequentemente herdada das experiências negativas de familiares e pode influenciar a atitude dos alunos perante a disciplina. Assim sendo, o documento das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018b) defende que trabalhar o ensino da Matemática no ensino básico permite:

desenvolver uma predisposição positiva para aprender Matemática e relacionar-se de forma produtiva com esta disciplina nos diversos contextos em que surge como necessária. Isto pressupõe a possibilidade de crianças e jovens aprenderem Matemática

usufruindo dela com gosto e acompanhadas de um sentimento crescente de autoconfiança na sua capacidade de lidar de modo autónomo com a Matemática. (pp. 2-3)

A aprendizagem da Matemática, envolve a aquisição de uma maneira específica de raciocinar que está contextualizada nas realidades do quotidiano. Durante este processo de aprendizagem desenvolve-se várias formas de raciocínio, com o objetivo de conseguirem estabelecer relações, compreender significados e entender sentidos (Caldeira, 2009a).

As questões presentes na prova do Canguru Matemático focam-se essencialmente no raciocínio lógico, abordando conceitos matemáticos de forma acessível e desafiadora. As perguntas são formuladas de maneira clara, apesar de, por vezes, exigir uma leitura atenta para a correta interpretação do enunciado. O formato das questões evita cálculos extensos e conhecimentos avançados, tornando a prova inclusiva e estimulante para os alunos.

Os principais tipos de questões encontrados incluem raciocínio lógico e padrões, geometria intuitiva, cálculo mental, probabilidades e estratégias. Este tipo de questões, de acordo com Bivar *et al.* (2013):

Envolve, da parte dos alunos a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais. (p. 5)

Como futura professora, considero este tipo de provas especialmente relevantes para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, nesta fase, muitos ainda necessitam de recorrer ao papel e ao lápis para realizar operações matemáticas. Um exemplo claro é a multiplicação onde os alunos geralmente não conseguem resolvê-la sem primeiro recorrerem à tabuada escrita (Sousa, 2012).

Ao longo da realização da prova, fui circulando pela sala para verificar as opções que os alunos iam selecionando e identificar onde encontravam maiores dificuldades. As principais dificuldades surgiram em questões cujo enunciado exigia uma interpretação mais detalhada e em exercícios que requeriam estratégias e reflexão, como o Sudoku, que aparecia numa pergunta de forma lúdica. Durante a realização da prova, estive também atenta à gestão do

tempo: observei que alguns alunos terminaram rapidamente e, ao verificar as suas provas, constatei que diversas respostas poderiam ter sido corrigidas se tivessem dedicado mais tempo a uma leitura atenta e focada.

A importância de iniciativas como esta está bem fundamentada na literatura educacional. De acordo com Canavarro *et al.* (2019), é essencial que "as escolas promovam a participação de professores em projetos e atividades de carácter cultural, como clubes, dias e semanas da Matemática, jornais de Matemática, exposições e concursos de problemas e de atividades de investigação" (p. 243).

Na minha opinião, desafios como este são de extrema importância para os alunos. Estes demonstraram interesse e motivação para participar, o que pode ser um fator positivo para a introdução de novos conceitos. Enfatizar que a aprendizagem da Matemática permite a sua aplicação em concursos como este pode ser um incentivo adicional para os alunos. Estas atividades contribuem para tornar a Matemática mais acessível e motivadora para os alunos, aumentando o seu interesse e competências nesta componente.

1.2.9. Relato de Estágio 9

No dia 26 de maio de 2025, numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de assistir a uma aula da componente de Estudo do Meio, lecionada pela minha colega de estágio. A aula da colega teve como principal objetivo levar os alunos a reconhecer influências de outros países e culturas em diferentes aspetos do seu quotidiano. A abordagem deste tema, segundo o documento das Aprendizagens Essenciais, revela-se fundamental para que os alunos consigam “valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (Ministério da Educação, 2018c, p. 2).

A pertinência deste tema acentua-se no contexto educativo atual, marcado por uma crescente diversidade cultural. Portugal tem acolhido, ao longo das últimas décadas, comunidades provenientes de diferentes regiões do mundo, o que se reflete também nas escolas, onde coexistem alunos com percursos, línguas maternas, costumes e crenças distintas.

Neste sentido, a escola deve assumir-se como espaço promotor de inclusão e respeito pela diversidade, como se destaca no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017a):

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (p. 13)

Assim, a promoção da interculturalidade desde os primeiros anos de escolaridade é essencial para o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva e respeitadora do outro.

A aula foi cuidadosamente planificada, tendo em conta a organização do espaço e a dinâmica pedagógica pretendida (Arends, 2008). A colega organizou as mesas da sala de aula, agrupando os alunos em grupos de quatro elementos, de modo a promover a cooperação e facilitar a participação ativa nas atividades propostas. Esta opção revela atenção à gestão do espaço enquanto recurso pedagógico, favorecendo a comunicação entre pares e a visibilidade dos suportes visuais utilizados. Arends (2008) defende esta mesma estratégia quando refere que quando a sala é organizada em grupo de carteiras de quatro lugares “os alunos podem ter de mudar as suas carteiras para as exposições e demonstrações, de modo a que todos os alunos fiquem de frente para o professor” (p. 358).

Para contextualizar a aula, a minha colega recorreu a uma estratégia lúdica que despertou de imediato o interesse e a curiosidade dos alunos. Simulou que iriam realizar uma viagem de avião e, para tornar essa experiência mais realista, distribuiu a cada aluno um cartão de embarque personalizado. Aproveitou essa dinâmica para explorar, em conjunto com a turma, os diferentes elementos presentes no cartão, como a hora de embarque, o nome do passageiro, o lugar no avião, os países de destino, entre outros.

A exposição dos conteúdos foi organizada através de um *PowerPoint* cuidadosamente elaborado, com imagens apelativas e vídeos curtos, contribuindo para manter a atenção dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos. O modelo expositivo, neste contexto, foi usado de forma intencional e moderada, articulando-se com momentos de diálogo e interação. Como refere Arends (2008), “a exposição oral é uma forma eficaz de ajudar os alunos a obterem o conjunto de informações cujo conhecimento é considerado importante pela sociedade” (p. 256).

Durante a apresentação, foi projetado um mapa-mundo, que permitiu localizar visualmente os quatro países em foco: Portugal, Brasil, China e Marrocos. Este momento foi

aproveitado para promover a familiarização com a representação do mundo e estimular a curiosidade dos alunos em relação à diversidade dos espaços e das culturas.

Seguidamente, foram apresentadas algumas características culturais de cada um dos países, incluindo aspetos como a gastronomia, a música, o vestuário, a dança, a religião e a língua. A docente manteve uma abordagem dinâmica e participativa, recorrendo ao apoio de materiais audiovisuais e incentivando os alunos a partilhar conhecimentos prévios ou experiências pessoais. A cada país abordado, os alunos eram convidados a carimbar o respetivo espaço no seu cartão de embarque

A aula terminou com um quizz, no qual eram apresentadas imagens alusivas aos conteúdos abordados e os alunos tinham de identificar o país correspondente. Cosme *et al.* (2021) referem que os quizzes podem ser utilizados pelo professor para sistematizar um conteúdo e deste modo ter perceção do grau de compreensão do aluno em relação a esse mesmo. Desta forma, esta atividade funcionou como uma estratégia de avaliação formativa, permitindo consolidar os conhecimentos adquiridos e verificar se houve compreensão dos conteúdos transmitidos.

1.2.10. Relato de Estágio 10

No dia 19 de maio de 2025, numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvi uma atividade no âmbito da componente de Português, centrada na leitura expressiva e na criatividade lexical. A atividade visou proporcionar uma experiência literária significativa, através do contato com um texto poético, desenvolvendo a competência leitora e o enriquecimento do vocabulário.

A escola deve assumir um papel ativo na formação de leitores, sendo que a leitura fluente constitui um requisito essencial para a descodificação e compreensão das palavras. No entanto, como alertam Silva *et al.* (2011), nem sempre os alunos reúnem, desde cedo, as condições necessárias, como a competência leitora e a vontade para consolidar hábitos de leitura consistentes. Os mesmos autores, reconhecem ainda que, “o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição” (Silva et al., 2011, p. 6).

Nesse sentido, e em consonância com Silva *et al.* (2011), cabe ao professor enquanto mediador, assumir funções pedagógicas, nomeadamente:

criar e incentivar hábitos de leitura, seduzir os leitores, facilitar a tarefa de compreender, orientar a leitura, selecionar ou ajudar a selecionar os livros adequados ao leitor ou leitores, preparar, implementar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção/divulgação do livro. (p.33)

Promover, portanto, atividades que incentivem o contato regular e significativo com texto literários é indispensável para despertar o interesse e formar leitores autônomos e críticos.

A sessão teve início com a apresentação do livro *O Têpluquê e outras histórias*, de Manuel António Pina, e com a exploração dos seus elementos paratextuais — capa, contracapa, lombada — bem como dos dados sobre o autor, o ilustrador e a editora. Esta abordagem contribui para a construção de uma cultura literária e constitui um modelo para o trabalho futuro dos alunos com livros em contexto escolar.

O poema selecionado para análise foi “Gigões e anantes”. Este poema apresenta um conjunto de palavras inventadas e sons inesperados, combinados de forma rítmica. Estas características tornam-no particularmente adequado a contextos iniciais de educação literária, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que estimula a imaginação, a curiosidade e o gosto pela linguagem. Através do contacto com este tipo de texto, os alunos desenvolvem competências como a criatividade lexical, a leitura expressiva e a construção de sentido, mesmo quando confrontados com vocabulário não familiar. A inclusão deste poema nas Metas Curriculares de Português de 2015, no domínio da educação literária para o 2.º ano, reforça a sua pertinência pedagógica, ao incentivar práticas de leitura que valorizam tanto a dimensão estética como a formação de hábitos leitores sustentados.

Antes da leitura, foi solicitado aos alunos que refletissem sobre o possível significado das palavras “gigões” e “anantes”, incentivando a formulação de hipóteses. Seguiu-se a leitura expressiva do poema, com atenção à entoação, pausas e ritmo, respeitando a pontuação e a musicalidade do texto. De seguida, cada aluno foi convidado a ler pelo menos um verso, estimulando a participação e a oralidade.

Tal como refere Sim-Sim (2007), a compreensão leitora, isto é, “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p.7), pode ainda não se encontrar consolidada nesta faixa etária. Neste contexto, a análise do poema, pode ser um grande desafio para os alunos, mas cabe ao professor, que tem um papel de mediador adotar

estratégias, e adaptar se necessário as suas perguntas para que os alunos consigam fazer a interpretação por eles mesmos.

Como atividade propus aos alunos da turma a criação de um "mural de palavras inventadas", inspirado no universo lexical do poema. Cada aluno recebeu dois balões recortados em papel para registar palavras originais, inventadas por si. Posteriormente, todos partilharam oralmente as suas criações com os colegas, promovendo a expressão oral, a escuta ativa e o respeito mútuo. As palavras foram depois afixadas na parede da sala, dando origem ao “mural das palavras inventadas”, que valorizou o contributo individual de cada aluno e reforçou o envolvimento da turma no processo de aprendizagem.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

No presente capítulo evidencio a importância das planificações. Primeiramente, apresento uma breve fundamentação teórica, sustentada por diversos autores, abordando questões como: o que é planificar, as finalidades de planificar, e as estratégias a adotar numa planificação para promover uma melhor aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, são apresentadas oito planificações, em tabela, de atividades e aulas realizadas por mim ao longo do período de estágio profissional I, II, III e IV. As primeiras quatro planificações são referentes à valência da Educação Pré-Escolar (nas Áreas de Conhecimento do Mundo, de Expressão e Comunicação – domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e domínio da Matemática). As quatro planificações subsequentes são referentes a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (nas componentes de Português, Matemática e Estudo do Meio).

2.2. Fundamentação teórica

Quando falamos no conceito de planificação, importa salientar que este se refere à organização e estabelecimento de ideias e ações que tencionamos realizar em contexto escolar. Na planificação devem estar definidos objetivos específicos e estratégias de modo a promover a aprendizagem por parte dos alunos. Na perspetiva de Vaz (2011), “ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objetivos e metas a atingir” (p. 16). Assim, a planificação constitui um instrumento essencial na prática docente, uma vez que orienta o percurso educativo, desde a definição das metas até à seleção de métodos e materiais.

Segundo Moitas (2013), a planificação é vista como “uma atividade indispensável para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, este deve ser (...), flexível e prever com antecedência o uso de materiais que permitam atingir as competências e os indicadores a alcançar” (p.27).

Lopes e Silva (2019) afirmam que o professor ao realizar a planificação deve ter consciência que esta vai influenciar a forma como os alunos aprendem e o que aprendem. A forma como os alunos aprendem, está relacionada com a forma como que os alunos estão em sala de aula, e isso vai depender muito das estratégias/métodos que o professor adota. Por outro

lado, o que os alunos aprendem, está relacionado com os conhecimentos ou conteúdos transmitidos pelo professor.

As estratégias a serem adotadas pelo professor ou educador para transmitir um determinado conhecimento devem ter em conta as necessidades de cada aluno, e devem ter em atenção as atividades que pretendem desenvolver, e de como querem conseguir alcançar os objetivos e os conteúdos que foram definidos (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Temos consciência que todas as crianças/alunos são diferentes, e que não conseguimos chegar a todos da mesma maneira. Sabemos ainda que, com o avanço da tecnologia e esta dependência que as crianças/alunos têm pelos ecrãs e pelo digital, torna mais difícil a tarefa de conseguir obter a atenção dos mesmos com recursos básicos. Deste modo, é importante que o professor/educador adapte as suas estratégias e que recorra a recursos e materiais diferentes que consigam captar a atenção dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.

Na perspetiva de Silva e Lopes (2015), um educador tem de dispor de uma grande variedade de métodos e estratégias potencializadoras da aprendizagem. Os mesmos ainda afirmam que “cada estratégia ou método possibilita diferentes tipos de aprendizagem, quer no que respeita ao que se aprende, quer ao modo como se aprende” (p. 53).

O educador/professor durante a realização de uma atividade/aula, deve tomar uma atitude flexível, conseguindo criar um ambiente de aprendizagem benéfico para todos, de igual forma. Esta atitude, tal como evidenciado por Lopes e Silva (2019), implica “estar atento ao feedback que as atividades de avaliação formativa lhe proporcionam, de forma a tomar decisões sobre a importância de prosseguir com novas aprendizagens ou incidir em atividades de remediação” (p. 51).

A atitude reflexiva, por parte do professor, também permite que o mesmo, faça uma avaliação do que correu bem ou mal, e os aspetos que poderia melhorar de modo que o processo de aprendizagem corresponda às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo (Lopes & Silva, 2019).

Enquanto futura educadora/professora, acho necessário salientar que esta atitude reflexiva também deve ser feita antes da concretização da atividade/aula planeada, a fim de que o educador/professor consiga identificar as possíveis falhas no planeamento e até antecipar possíveis dificuldades que possam surgir, tendo já uma ideia de um possível ajustamento se necessário.

No entanto, embora haja um planeamento e uma diversidade de estratégias adotadas por parte dos professores, nem sempre estes conseguem cumprir o currículo, sendo o currículo um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 51).

Moitas (2013) defende que “o currículo é um dos aspetos do Sistema Educativo” e que “é nele que se expressam os valores e a conceção do ser humano e da sociedade”. Este afirma ainda que, “o currículo constitui então, na nova abordagem social e educacional, um vetor fundamental para o planeamento, avaliação e implementação do trabalho nas escolas” (p.25).

O pensamento de cumprir o currículo origina nos educadores, mas especialmente nos professores, uma grande pressão. Devido à limitação do tempo e à quantidade de conteúdos a desenvolver, os professores acabam a não conseguir diversificar as estratégias de aprendizagens como gostariam, limitando-se a transmitir o conteúdo de forma direta. Este tipo de aprendizagem à base da exposição de conteúdos leva a que muitos alunos criem desinteresse pela escola e por tudo o que nela envolve.

Em suma, as planificações são essenciais no processo de ensino para orientar os educadores/professores sobre métodos e estratégias a aplicar em sala de aula para crianças/alunos. Não devemos esquecer que, a forma como estruturamos a planificação pode influenciar o comportamento e aprendizagens do grupo ou turma. Conclui-se assim, que o planeamento de qualquer atividade/aula tem como principal objetivo beneficiar de uma redução dos problemas gerados em sala de aula, e contribuir para a aprendizagem e motivação da criança/aluno.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática

A planificação abaixo apresentada (tabela 5) destina-se para um grupo da faixa-etária dos 3 anos e foi planeada para ser realizada em 40 minutos, enquadrando-se no Domínio da Matemática. Esta planificação tem como principal objetivo trabalhar os números e operações, mais especificamente o conseguir relacionar quantidades ao algarismo.

Tabela 5*Planificação da atividade do Domínio da Matemática*

Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40'	Domínio da Linguagem Oral: Desenvolvimento da consciência linguística; Domínio da Matemática: Números e Operações.	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar previamente os materiais na mesa: pompons e proposta de trabalho, de modo a proporcionar uma melhor organização da atividade; – Sentar as crianças no chão em “U” para uma melhor visualização do livro; – Mostrar o livro às crianças para questionar o que observam na capa; – Distribuir 16 máscaras correspondentes aos animais da história para solicitar a participação das crianças ao longo da história; – Ler a história “Não abanem o barco!”; – Interpretar e explorar a história para verificar o que as crianças aprenderam; – Pedir que as crianças se sentem nos respetivos lugares à volta das mesas para realizar a atividade; – Explicar e realizar a proposta de trabalho: Colocar pompons por cima da imagem de determinado animal, para identificar a quantidade. Corresponder a quantidade ao algarismo móvel; – Terminar com a canção <i>O barquinho</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – Livro “Não Abanem o Barco!” de Sally Grindley; – Máscaras de animais; – Proposta de trabalho; – Pompons; – Algarismos móveis em grandeza física adequada às crianças; – Coluna.

A introdução da Matemática na valência da Educação Pré-Escolar deve ser concebida como uma oportunidade para desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de resolução de problemas e o pensamento estruturado, através de experiências lúdicas e significativas. Segundo Silva *et al.* (2016), “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p.74), pelo que, a sua exploração precoce quando devidamente contextualizada é altamente benéfica.

A planificação da atividade apresentada teve como objetivo a promoção de competências matemática num grupo de crianças da faixa etária dos três anos, através de uma abordagem integrada, centrada na narrativa, na manipulação de material não-estruturado e na expressão corporal. A aplicação destas estratégias tem como objetivo ir sempre ao encontro do desenvolvimento do grupo, podendo sempre ser adaptadas e alteradas como forma de melhorar o desempenho do mesmo.

Quando planeamos uma atividade, a organização prévia dos materiais pode ser benéfica para um bom seguimento de aula. Sendo que esta atividade estava estruturada para dois momentos distintos: um no chão e outro nas mesas, achei que organizar o ambiente educativo intencionalmente era fundamental para responder às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento que pretendia atingir com a atividade (Montessori, 2007).

Em planificações para grupos na valência da Educação Pré-Escolar é fundamental criar estratégias diversificadas e motivadoras que consigam despertar a curiosidade e a atenção das crianças, de modo a promover uma aprendizagem lúdica e dinâmica. Para este efeito, iniciar a atividade recorrendo à leitura da obra *Não abanem o barco*, e solicitando a participação das crianças ao longo da mesma, torna-se fundamental para o envolvimento das crianças na aprendizagem.

Palácios *et al.* (2010) referem que a literatura infantil constitui um recurso pedagógico fundamental, pois permite que a criança aceda a conteúdos de forma simbólica e emocionalmente significativa. A exploração da capa e o questionamento inicial teve como finalidade ativar conhecimentos prévios, promover a antecipação e estimular a linguagem oral. A promoção da linguagem oral nesta faixa etária, através do diálogo que promova a construção frásica tem um grande impacto, uma vez que é nesta fase que as crianças desenvolvem grande parte do seu léxico. Silva *et al.* (2016) dizem que é através da comunicação que a criança “irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (p. 62).

O segundo momento de atividade, a parte prática, é proposta ser realizada nas mesas, criando um ambiente propício à concentração. Esta passagem de um momento para o outro, especialmente quando realizados em espaço diferentes, tem de ser muito bem orientado, de modo a não permitir que as crianças dispersem.

A proposta consistiu na associação entre quantidade e número. Cada criança recebeu uma folha com imagens dos diferentes animais (ver anexo 1) e deveria colocar, acima de cada imagem, o número correspondente de pompons. Esta atividade tinha como objetivo o desenvolvimento da matemática e a noção de número, sendo competências a adquirir nesta faixa etária, como referido por Silva *et al.* (2016).

Paralelamente, a realização da tarefa numa folha em formato A3, com participação individual de algumas crianças no quadro, permitiu reforçar a aprendizagem através da partilha e da observação, promovendo também competências sociais, como a cooperação e o respeito pelos outros.

Para finalizar, é proposto um momento de expressão corporal e musical, com a canção *O barquinho*, com o intuito de promover o bem-estar, o prazer e a consolidação da experiência vivida. Segundo Silva *et al.* (2016), a música e a dança desempenham um papel fundamental

na Educação Pré-Escolar, contribuindo para o desenvolvimento motor, emocional e social da criança.

2.3.2. Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

A planificação abaixo apresentada (tabela 6) destina-se a um grupo da faixa-etária dos 4 anos e foi planeada para ser realizada em 40 minutos, enquadrando-se na Área do Conhecimento do Mundo. Esta planificação, tem como principal objetivo trabalhar o vestuário.

Tabela 6

Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40'	Vestuário: em função do meio ambiente e da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> – Sentar as crianças em roda no chão para uma melhor interação com as mesmas; – Aparecer com um fator surpresa: colega vestida de bombeira, de forma a conseguir relacionar as fardas com os bibes; – Dar a cada criança uma peça de roupa, para que cada uma fale sobre a mesma; – Pedir que cada uma pendure a sua peça de roupa no estendal para trabalhar a motricidade fina; – Pedir às crianças que se sentem nos respetivos lugares para realizar uma atividade; – Revelar o material (maqueta de um estendal, molas e sacos com representações das peças de roupa) que foi distribuído previamente nas mesas; – Dialogar com as crianças sobre o material para saber as suas conceções prévias sobre o mesmo; – Explicar e realizar a atividade: representar os conjuntos de roupa, que têm nos cartões, no estendal, usando a representações das diversas peças de roupa; – Deixar as crianças explorar livremente o material, de modo a apelar à criatividade das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Maqueta de um estendal; – Molas; – Peças de roupa; – Representações das peças de roupa; – Cartões com representações de conjuntos de peças de roupa.

A Área do Conhecimento do Mundo, no contexto da Educação Pré-Escolar, tem como propósito promover experiências diversificadas que favoreçam a exploração, compreensão e interação da criança com o meio físico e social que os rodeia. Esta área integra conteúdos relacionados com vivências do quotidiano, frequentemente já presentes no repertório experiencial das crianças, o que facilita a comunicação, o diálogo e a construção de novos saberes a partir do conhecimento prévio.

Silva *et al.* (2016) referem que:

Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como

pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. (p.85)

No ponto de vista de Silva e Lopes (2015), alterar “o ambiente físico mudando a disposição dos mobiliários e dos elementos da sala ou criando um ambiente diferente” (p. 67) é uma das estratégias possíveis para conseguir a atenção das crianças na abertura da aula. Deste ponto de vista, criei um ambiente diferente, propondo que se organize o grupo em roda para iniciar a atividade, tendo como objetivo o foco, a interação e a escuta partilhada, uma vez que, esta estratégia é recomendada por ser facilitadora do diálogo e colaboração. Além disso, o ideal também seria alterar o ambiente físico, improvisando um estendal dentro da sala de aula, que será usado posteriormente.

Ao planear uma atividade, devemos de conseguir manter estratégias que exija “o envolvimento dos alunos (...)”, sendo “provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem (...)” (Sanches, 2001, p. 45). Conseguir manter as crianças empenhadas, e intervenientes ativos das atividades, é um aspeto fundamental para que as aprendizagens se tornem mais significativas, para além de não se tornar numa aula expositiva, mas sim de uma dinâmica interativa e envolvente entre educador e criança.

Nesse contexto, o gesto simbólico de estender a peça de roupa num estendal improvisado permite promover a participação das crianças em tarefas do quotidiano, que possivelmente farão parte da sua rotina futura, contribui para o desenvolvimento da independência da criança. Este tipo de atividades, que envolvam tarefas domésticas, permite às crianças vivenciar experiências essenciais à sua vida adulta, fortalecendo a confiança e a responsabilidade das crianças. Silva *et al.* (2016) referem como aprendizagens a promover o “saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar” e “ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p. 36).

Enquanto profissionais da educação, assumimos a responsabilidade de contribuir para a formação de indivíduos autónomos, criativos e capazes de responder, de forma crítica e construtiva, aos desafios do futuro. O contexto educativo na infância deve, por isso, oferecer experiências que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também promovam competências fundamentais para a vida em sociedade. Castro (2006) afirma que “o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da criatividade nas crianças são pressupostos

desejáveis de uma educação de qualidade” (p. 60). Planejar uma atividade que esteja ao alcance de uma educação de qualidade implica criar condições para que a criança explore, experimente, imagine e tome decisões com base nos seus próprios interesses e hipóteses.

Ao criar condições para que as crianças interajam com os materiais de forma espontânea, possibilita-se o acesso a aprendizagens significativas, construídas a partir das suas próprias descobertas e interesses. Em consonância com Caldeira (2009a), ao salientar a importância de proporcionar às crianças a oportunidade de realizarem as suas próprias descobertas através do manuseamento dos materiais, considera-se fundamental que a etapa final da atividade inclua um momento de exploração livre, permitindo que cada criança interaja de forma livre com os recursos disponibilizados.

2.3.3. Planificação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A tabela 7 refere-se à planificação de uma atividade destinada para crianças da faixa-etária dos 5 anos de idade, concebida para trabalhar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Tabela 7

Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40'	Desenvolvimento da consciência linguística; Enriquecimento lexical; Comunicação oral. Estimulação da criatividade.	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar às crianças para se sentarem nos respetivos lugares nas mesas para iniciar a atividade; – Distribuir uma folha com o poema <i>Tudo ao contrário</i> de Luísa Ducla Soares para elaborarmos a leitura do mesmo e abordar o conceito de “rimas”; – Entregar a cada criança uma caixa com 5 imagens para que organizem pares de palavras que rimem através das imagens; – Solicitar a algumas crianças quais as palavras que encontraram que rimam para que todos pudessem confirmar se teriam feito corretamente a formação dos pares; – Formar um comboio com as crianças de forma a encaminhá-las para o exterior; – Solicitar que se sentem em roda no chão para realizar um jogo; – Realizar um jogo de rimas para consolidar o conceito: – Iniciar a atividade com o novelo de lã na mão e dizer “Ana rima com banana”. De seguida, passo o novelo de lã para uma criança e peço que a mesma repita o processo com o seu nome. O jogo acaba quando já todas as crianças participaram. 	<ul style="list-style-type: none"> – Poema <i>Tudo ao contrário</i> de Luísa Ducla Soares; – Caixas de cartão; – Imagens com diferentes representações de objetos ou animais; – Novelos de lã.

A presente planificação tem como objetivo a exploração das rimas, um conteúdo que assume um papel importantíssimo no desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-

escolar. A exploração e utilização de rimas favorece o contacto com a estrutura sonora da linguagem, promovendo competências fundamentais para a aquisição da linguagem oral e escrita. Tal como referem Silva *et al.* (2016), as atividades que envolvem a exploração das rimas contribui para “discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (p. 55), estimulando a atenção às regularidades fonológicas da língua. Para além disso, a prática sistemática de rimas potência o desenvolvimento da consciência linguística, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como a “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados” (p. 64). Este processo é determinante na preparação da criança para a compreensão de como as palavras são formadas e de algumas regras fonológicas que regem a escrita.

A escolha do poema *Tudo ao contrário*, de Luísa Ducla Soares, justifica-se pela sua pertinência para a introdução do conceito de rimas, bem como pela sua capacidade de estabelecer uma ligação eficaz com o contexto educativo, promovendo o envolvimento emocional através do humor e da diversão.

No método de leitura de João de Deus, as crianças da faixa-etária dos 5 anos vão adquirindo capacidades de leitura de maneira lúdica, interativa e estimulante. Ruivo (2006) refere que nesta faixa-etária:

A criança é levada a entrar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo, construindo conhecimento. O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. No discurso com a professora a criança insere conhecimentos seus na aprendizagem, desenvolvendo o vocabulário e a construção frásica de uma forma lúdica. (p.4)

Considerando que as crianças nesta faixa etária já começam a adquirir competências de leitura, é fundamental que cada uma disponha de uma cópia do poema. Inicialmente, deve ser solicitado que façam uma leitura silenciosa individual, seguida de uma leitura participativa em voz alta. Durante a leitura participativa, é importante considerar as necessidades específicas de cada criança, oferecendo sempre o apoio necessário para que consigam aplicar as regras de leitura corretamente.

Sim-Sim (2007) sublinha que “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras aliteraões e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 55). Através da rima e do ritmo, os poemas criam uma musicalidade que favorece a atenção e memorização por parte da criança, contribuindo simultaneamente para ampliar o seu léxico e a sua capacidade de interpretação e criatividade.

Para a consolidação de conceitos relacionados com a rima, Silva *et al.* (2016) defendem a criação de “oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons” (p. 66). Assim, a estratégia final da planificação consiste na realização de um jogo ao ar livre. Serrão e Carvalho (2011) realçam que o jogo é uma forma de fortalecer a relação entre educador e crianças, bem como entre as próprias crianças. De acordo com as mesmas autoras “a utilização do jogo ajuda a criança do pré-escolar a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros” (p.7).

2.3.4. Planificação da Atividade do Domínio da Matemática

A planificação abaixo (tabela 8) é destinada à faixa-etária dos 5 anos de idade, com o intuito de trabalhar o Domínio da Matemática, mais especificamente itinerários, utilizando o material estruturado: Cuisenaire.

Tabela 8

Planificação da atividade do Domínio da Matemática

Tempo	Conteúdo	Estratégias	Recursos
40'	Números e Operações: Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. Geometria e Medida: Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciar com um desafio: debaixo da mesa de algumas crianças vão estar as letras correspondentes à palavra itinerário e na parte de trás da folha vão estar numerais. De seguida, vão colocar as letras no quadro consoante os numerais (ordem crescente), para formar a palavra itinerário; – Dialogar com as crianças sobre o que pensam ser um itinerário para ouvir as suas conceções prévias; – Visualização de um vídeo apelativo de modo a confirmarem ou não as suas ideias iniciais; – Distribuir uma raspadinha por criança para descobrirem o tema da atividade: mapa do Dino Parque; – Distribuir o material estruturado: <i>Cuisenaire</i> e uma folha quadricula para a realização do itinerário; – Realizar o itinerário da visita de estudo ao Dino Parque; – Acompanhar o itinerário que estão a fazer no papel através de um <i>Powerpoint</i>, facilitando a visualização para a correção do mesmo; – Pedir que as crianças arrumem o material, para promover a sua autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Material estruturado: <i>Cuisenaire</i>; – Folha quadriculada; – <i>Powerpoint</i>; – Vídeo apelativo sobre o tema.

A planificação inicia-se com a recolha das concepções prévias das crianças relativamente ao conceito: itinerário, permitindo ao educador conhecer os seus conhecimentos iniciais, bem como valorizar o seu pensamento. Silva *et al.* (2016) reforçam que as concepções das crianças muitas vezes são completamente diferenciadas das dos adultos, porém podem servir de base para a construção de conhecimentos.

Um dos objetivos da ação educativa consiste em organizar o ambiente de forma a estimular a curiosidade da criança, o que pode ser alcançado através da disponibilização de diferentes meios que apoiem os processos de aprendizagem e descoberta, como é o caso da utilização de recursos tecnológicos. A visualização de um vídeo lúdico teve como objetivo permitir que as próprias crianças pudessem confirmar ou reformular as suas ideias iniciais. Considerando que, atualmente, as tecnologias digitais fazem parte da rotina diária da maioria das crianças, a sua utilização adequada pode constituir uma fonte relevante de aquisição de conhecimentos (Silva *et al.*, 2016).

Na valência da Educação Pré-Escolar é realçado que as abordagens pedagógicas são mais significativas quando estão ligadas às experiências reais da crianças. Silva *et al.* (2016) defendem que “no jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p.74).

Neste contexto, esta planificação foi planeada com base numa visita de estudo ao Parque do Dino Parque, proporcionando a oportunidade às crianças de vivenciarem situações que envolvem noções de percurso, direção e localização, conceitos fundamentais para o desenvolvimento da consciência espacial. Alinhado com a ideia de partida desta planificação, Silva *et al.* (2016) referem que “a construção de noções matemáticas, em particular o que se designa por pensamento espacial, fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças” (p. 79).

De acordo com Silva *et al.* (2016):

É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está “longe” e “perto”, “dentro”, “fora” e “entre”, “aberto” e “fechado”, “em cima” e “em baixo”. (p.79)

A atividade tem como finalidade que as crianças representem o itinerário realizado durante a visita ao parque, com o auxílio do material estruturado: *cuisenaire*. Mendes e Delgado (2008) referem que a identificação de um “local onde se encontra determinado objecto, descrever caminhos e analisar a posição de um objeto contribui para desenvolver, respectivamente, vocabulário específico de localização, direcção e posição” (p.11). Assim sendo, os itinerários são uma excelente forma de trabalhar a noção espacial e a lateralidade com as crianças, especialmente quando se recorre a materiais manipuláveis para enriquecer a atividade.

Para tornar a planificação ainda mais enriquecedora, ao longo da realização do itinerário, podem ser questionadas diferentes situações problemáticas em que as crianças teriam não só de trabalhar no concreto, como também no abstrato, desenvolvendo assim o seu cálculo mental.

2.3.5. Planificação da aula da componente de Português

A Tabela 9 apresenta uma proposta de planificação de aula para a componente de Português, dirigida a uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de introduzir o conceito de palavras antónimas, permitindo aos alunos reconhecer e utilizar pares de palavras com significados opostos.

Tabela 9

Planificação da aula da componente de Português

Tempo	Conteúdo	Estratégias	Recursos
40'	Antónimos	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciar com a leitura do texto <i>O Senhor Antónimo</i> acompanhado de imagens, solicitando a participação ativa dos alunos para ler em voz alta; – Introduzir o conceito de antónimos explicando a relação entre palavras com significados opostos; – Realizar exercícios oralmente com os alunos consolidando o conceito e promovendo a participação e a comunicação; – Descobrir pares de imagens representativas de antónimos que serão espalhadas previamente pela sala, incentivando a exploração e observação; – Jogar o jogo da memória com as respetivas imagens trabalhando a memória visual e a associação de pares; – Consolidar a matéria fazendo questões aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Powerpoint</i>; – Cartões com imagens.

A aula teve início com a leitura de um pequeno texto, *O Senhor Antónimo*, acompanhada de imagens ilustrativas, com o intuito de tornar o conteúdo mais apelativo e acessível. No 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos encontram-se numa fase inicial do processo de aprendizagem da leitura, sendo, por isso, fundamental proporcionar-lhes oportunidades regulares para escutar e ler textos com apoio visual. Sim-Sim (2009) refere que, no processo de

aprendizagem da leitura, os alunos devem aprender não só a compreender o que está escrito, mas também a ultrapassar o nível literal da leitura, desenvolvendo a competência de ler com o objetivo de aprender a ler.

A leitura partilhada contemplou a participação ativa dos alunos, os quais foram convidados a ler em voz alta sempre que possível. Esta estratégia foi delineada tendo em consideração que os alunos deste grupo, oriundos de contextos educativos que utilizam o método João de Deus, já demonstravam competências iniciais de leitura. Assim, o recurso às regras da Cartilha Maternal serve de suporte aos alunos que demonstrem mais dificuldades.

Para introduzir o conceito a trabalhar nesta planificação proponho que seja feito uso do apoio digital: *PowerPoint*. Este recurso, deve ser cuidadosamente elaborado, incluindo imagens apelativas que ajudem os alunos a visualizar e compreender a oposição de significados entre palavras. Esta estratégia da utilização de recursos visuais é pensada com o objetivo de captar a atenção dos alunos, no entanto, é importante sublinhar que a atenção dos alunos não depende exclusivamente de elementos visuais. A clareza na exposição dos conteúdos, aliada à qualidade da comunicação por parte do professor são fatores determinantes para a eficácia do processo de ensino.

Neste sentido, Silva e Lopes (2015) referem que o conceito de clareza está associado às “características e atitudes do professor identificadas com um ensino de qualidade: competências de comunicação, capacidade de adaptação às características dos alunos e apresentação dos conteúdos e dos procedimentos de avaliação, todas elas com impacto no desempenho escolar” (p.125). Essa clareza é assegurada por um planeamento rigoroso e estruturado da aula, que define de forma antecipada os objetivos, os conteúdos e as estratégias a utilizar.

A consolidação de conceitos nem sempre deve ser realizada mediante a execução de fichas escritas. Nesta perspetiva, na presente planificação, optou-se pela utilização de exercícios orais com vista à consolidação do conceito trabalhado. Durante este tipo de atividade, é essencial incentivar a participação de toda a turma. Numa primeira fase, solicita-se a todos os alunos que formulem mentalmente a resposta à questão colocada, sendo, de seguida, convidado um aluno a verbalizar a sua resposta. Esta metodologia visa garantir o envolvimento de todos os discentes, incluindo aqueles que revelam maiores dificuldades. Mesmo que a resposta não esteja correta, esta prática reforça a ideia de que o erro faz parte do processo de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015).

Numa fase subsequente da aula, é proposta uma atividade prática de exploração do espaço da sala, na qual os alunos devem procurar pares de imagens representativas de antónimos. O cuidado de distribuir previamente os cartões pelo espaço, faz com que os alunos olhem em seu redor, observem aspetos diferentes em sala de aula, e se mantenham atentos, aguardando ansiosamente que lhes digam porque o ambiente está alterado.

Para concluir a aula, proponho algumas questões que visam sintetizar e consolidar os conteúdos trabalhados. As perguntas formuladas devem ser, maioritariamente, de natureza fechada, dado que o objetivo principal é verificar se os alunos adquiriram e compreenderam os conhecimentos transmitidos, bem como avaliar o domínio de factos específicos. Segundo Silva e Lopes (2015), as perguntas fechadas permitem “saber informações” e “avaliar o domínio pelo aluno de factos específicos” (p. 139), sendo, por isso, adequadas para momentos de revisão e verificação da aprendizagem. Este tipo de questionamento, apesar de mais limitado em termos de expressão individual, é eficaz quando se pretende obter respostas objetivas e rápidas, facilitando a avaliação imediata da turma.

2.3.6. Planificação da aula da componente de Matemática

A Tabela 10 apresenta uma proposta de planificação de aula para a componente de Matemática, dirigida a uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de trabalhar o cálculo mental utilizando o material estruturado 5.º *Dom de Froebel*.

Tabela 10

Planificação da aula da componente de Matemática

Tempo	Conteúdo	Estratégias	Recursos
40'	Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> – Distribuir previamente os materiais pelas mesas dos alunos; – Iniciar a aula dramatizando a descoberta de uma garrafa misteriosa com uma mensagem no seu interior; – Explorar as características da caixa do material estruturado; – Relembrar as regras de utilização do material; – Questionar os alunos sobre as características do material estruturado: 5.º <i>Dom de Froebel</i>; – Executar e orientar a construção do <i>poço</i>, utilizando o <i>PowerPoint</i> como apoio visual; – Estimular a reflexão ao longo da construção, através de questões orientadoras que desenvolvam o raciocínio; – Desafiar os alunos a expressarem um desejo, escrevendo-o num coração de cartolina e colocando-o dentro da garrafa, juntamente com uma mensagem de resposta à inicial; – Arrumar o material na caixa corretamente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Material estruturado: <i>V Dom de Froebel</i>; – Garrafa de vidro; – Papel com mensagem; – Corações de cartolina; – Papel eva; – <i>PowerPoint</i>.

A distribuição prévia dos materiais pelas carteiras dos alunos visa a assegurar uma gestão do tempo eficaz, promovendo a fluidez da atividade desde o início. A gestão do tempo em sala de aula constitui um pilar fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Um planeamento intencional do tempo permite não só cumprir os objetivos definidos, como também ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades dos vários alunos. Como referido num estudo realizado por Mesquita e Machado (2017), há uma grande dificuldade em gerir o tempo da aula “em função dos objetivos da aula, existindo uma maior preocupação em ir ao encontro das necessidades e interesses manifestados pelas crianças e respeitar o seu ritmo de aprendizagem” (p. 23).

Na presente planificação, dedicada ao desenvolvimento da competência de resolução de problemas, recorre-se ao uso de um material estruturado, concretamente ao 5.º *Dom de Froebel*. Os materiais estruturados são concebidos com o objetivo de apoiar a aprendizagem de determinados conteúdos, permitindo a aquisição de saberes através da manipulação. Tal como referem Damas *et al.* (2010), os materiais manipuláveis estruturados constituem “suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contacto directo com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma ação real a uma expressão verbal” (p.5).

A utilização deste recursos contribui igualmente para o desenvolvimento da motricidade fina, competência fundamental para a realização de tarefas escolares e da vida quotidiana. A motricidade fina, de acordo com Serrano e Luque (2016) trata-se da aquisição de competências de motricidade fina fundamentais para que o aluno estabeleça relações eficazes com o mundo que a rodeia, sendo estimulada sempre que manipula objetos ou utiliza utensílios no desempenho de tarefas do quotidiano. Este tipo de destreza favorece o controlo, a precisão e a velocidade de execução em ações como recortar, escrever, desenhar ou pintar, aspetos relevantes no percurso de desenvolvimento global dos alunos durante o percurso escolar.

Importa, no entanto, realçar que apesar do manuseamento do material trazer benefícios concretos aos alunos, não é o manuseamento que vai permitir a aquisição de competências matemáticas, mas sim “a acção mental que é estimulada quando as crianças tem a possibilidade de ter os objetos e os diferentes materiais nas suas mãos” (Alsina, 2004, citado por Caldeira, 2009b, p. 33). Assim, a articulação entre a resolução de problemas e a utilização do material manipulável constitui uma estratégia didática relevante, na medida em que estimula o interesse dos alunos e promove uma aprendizagem ativa e exploratória.

A resolução de problemas desenvolvida nesta planificação assenta na mobilização do cálculo mental, o qual assume um papel relevante na construção de estratégias pessoais e na estimativa de resultados.

De acordo com o Ponte *et al.* (2007) o cálculo mental:

permite aos alunos seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adotarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos, permite-lhes também desenvolver a sua capacidade de estimação e usá-la na análise da razoabilidade dos resultados dos problemas. (p.10)

Por fim, a atividade culmina com uma proposta de expressão simbólica e pessoal, que pretendia desafiar os alunos a escreverem um desejo num coração de cartolina. Esta estratégia tinha como finalidade integrar o envolvimento emocional no contexto de aprendizagem. Gardner (1999) assume que o desenvolvimento das inteligências intrapessoais e interpessoais são potenciadas a partir de práticas pedagógicas que permitem expressar sentimentos, emoções e intenções em diversos contextos. Atividades desta natureza promovem, assim, a ligação entre o domínio cognitivo e o domínio emocional.

Concluir a aula envolvendo os alunos na arrumação do material utilizado constitui uma oportunidade educativa para reforçar hábitos de organização, promover o cuidado com o espaço comum e fomentar uma atitude colaborativa e responsável.

2.3.7. Planificação da aula da componente de Estudo do Meio

A planificação abaixo (tabela 11) é destinada a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de trabalhar a componente de Estudo do Meio, mais concretamente a perceber quais são as substâncias solúveis e insolúveis em água, através de uma atividade experimental.

Tabela 11*Planificação da aula da componente de Estudo do Meio*

Tempo	Conteúdo	Estratégias	Recursos
2 horas	Atividade experimental: Substâncias solúveis ou insolúveis na água.	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar previamente a sala, de modo a que a turma fique agrupada em 4 grupos; – Mostrar o vídeo da formação de uma solução; – Entregar uma folha de registos a cada aluno; – Pedir a leitura do texto introdutório e da questão-problema; – Solicitar o registo das previsões na folha de registos; – Pedir o preenchimento das variáveis da experiência; – Pedir a leitura dos materiais e dos procedimentos da atividade; – Orientar os alunos nas várias etapas do procedimento; – Pedir aos alunos que registem os resultados; – Dialogar com os alunos sobre a comparação entre as suas previsões e os resultados da atividade; – Solicitar aos alunos para completarem o exercício de conclusão da folha de registos; – Sistematizar a atividade pedindo a um aluno que diga o que fizemos e observámos ao longo da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> – Folha de registo; – Vídeo; – <i>Powerpoint</i>; – Água; – Açúcar; – Areia; – Azeite; – Colher; – Copo medidor; – Recipientes transparentes; – Sal.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é cada vez mais exigente para os docentes seleccionar e implementar estratégias pedagógicas que permitam uma aprendizagem significativa e contextualizada. Na presente planificação, optei pela utilização de uma atividade prática com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem substâncias solúveis e insolúveis em água. Simultaneamente, esta experiência permitiu retomar e consolidar um conceito matemático previamente abordado, as medidas de capacidade, uma vez que, ao longo da atividade, foi solicitado aos alunos que enchessem recipientes transparentes com quantidades específicas de água.

O trabalho prático é visto como um recurso didático, ativo e inovador, de modo a promover a motivação dos alunos para o ensino das ciências. Martins *et al.* (2007) referem que o trabalho prático “aplica-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (p. 36).

Conforme descrito por Martins *et al.* (2007), o tipo de atividade desenvolvida nesta planificação insere-se na categoria de trabalho “prático-laboratorial-experimental” caracterizados pelos trabalhos em que “o aluno deverá encontrar resposta a uma questão de partida” (pp.37-38), neste caso à questão-problema.

A exploração de uma situação didática por meio do trabalho prático, deve obdecer a um conjunto de etapas estruturadas. Segundo Martins *et al.* (2009), estas etapas incluem “a situação contextualizadora; questão-problema; exploração das ideias prévias; planificação da atividade; experimentação; registo; e sistematização do que aprenderam com a atividade” (p. 18).

A fase inicial corresponde à situação contextualizadora que deve partir de um tema do interesse dos alunos, despertando a curiosidade dos mesmos, e do qual eles já tenham concepções alternativas para que incentive a resposta à questão-problema. Essas concepções alternativas vão facilitar quando for a etapa da exploração das ideias prévias, onde o professor deve valorizar cada resposta.

Na fase da planificação e a experimentação é importante que haja interação entre docente e discente e que definam juntos os procedimentos, permitindo a aprendizagem constante através do diálogo. Após estas etapas os alunos devem efetuar o registo, isto é, registar o que puderam observar e as descobertas que fizeram. Nesta fase, é de extrema importância comparar as ideias prévias com os resultados obtidos. Por fim, deve-se fazer uma sistematização da atividade, de modo a consolidar o conhecimento adquirido (Martins et al., 2007).

A organização e acompanhamento de todas estas etapas revelam-se fundamentais para uma prática pedagógica eficaz, permitindo aos alunos identificar com clareza as diferentes fases do procedimento científico. Todo este processo foi documentado com o apoio de uma folha de registo (anexo 2), ferramenta que orientou e facilitou a estruturação da atividade.

2.3.8. Planificação da aula da componente de Português

Tabela 12

Planificação da aula da componente de Português

Tempo	Conteúdo	Estratégias	Recursos
40'	Género textual: a notícia.	<ul style="list-style-type: none"> – Reproduzir o áudio do início do telejornal para conseguirem adivinharem o tema da aula; – Abordar o género textual, notícia, com o auxílio de um <i>PowerPoint</i> de modo a facilitar a aprendizagem do conceito; – Visualizar um vídeo de consolidação proporcionando uma aprendizagem mais interativa e significativa; – Dividir a turma em 4 grupos, para proceder à realização de uma atividade; – Eleger um chefe por cada grupo fomentando a organização e autonomia dos alunos; – Proceder à realização da atividade: Distribuir por cada grupo uma folha organizada com a estrutura da notícia, a partir da qual cada grupo deverá escrever uma notícia com base no título que lhes foi atribuído; – Pedir a cada grupo que apresente a sua notícia, pedindo que todos falem para desenvolver a comunicação; – Criar um jornal de turma com as notícias. 	<ul style="list-style-type: none"> – Projetor; – Computador; – Lápis de carvão; – Lápis de cor; – Ficha de trabalho; – Microfone; – Jornal da turma.

A planificação acima (tabela 12) é destinada a uma turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de trabalhar a componente de Português, mais especificamente o género textual: a notícia.

A abordagem do género textual *notícia* no 1.º Ciclo do Ensino Básico deve contemplar estratégias diversificadas que favoreçam a compreensão da sua estrutura, da sua função comunicativa e relevância social. Neste sentido, foram planeadas metodologias que articularam momentos expositivos, visuais e trabalho cooperativo.

A introdução da temática beneficia do uso de um estímulo sonoro com valor simbólico e contextual, como é o caso do genérico de abertura de um telejornal. Este recurso temático, associado a um contexto familiar, permite a ativação de conhecimentos prévios e promove o envolvimento inicial dos alunos. Como afirmam Martins *et al.* (2009), "de modo a assegurar que as actividades tenham significado para as crianças e que, dessa forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse, é imprescindível que partam de contextos que lhes são próximos" (p. 19).

A apresentação de conteúdos informativos e complexos pode beneficiar do uso de recursos visuais, como o *PowerPoint*, por permitir organizar e sintetizar a informação a transmitir de forma mais clara, estruturada e apelativa. Este suporte auxilia os alunos na compreensão dos conceitos, ao articular texto, com cor e imagem, promovendo a atenção e conseguindo reter melhor a informação. Segundo Dias e Chagas (2015), os recursos educativos digitais são benéficos quando o professor sabe tirar vantagens pedagógicas dos mesmos, fazendo deles uma mais valia para o seu trabalho e para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A introdução de atividades práticas após a explicação teórica desempenha um papel crucial na consolidação da aprendizagem, permitindo que os alunos se tornem protagonistas no processo de construção do conhecimento. De acordo com Silva *et al.* (2011), os professores devem criar ambientes de ensino nos quais os alunos sejam desafiados com tarefas claras e significativas, incentivando-os a tomar decisões de forma autónoma. A aprendizagem torna-se mais eficaz quando os alunos estão envolvidos de forma ativa, explorando, experimentando e aplicando os conceitos adquiridos em contextos reais, o que facilita a compreensão e promove o desenvolvimento de competências práticas.

Dessa forma, ao integrar momentos de interação e participação, promove-se não só a compreensão do conteúdo, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas.

Os objetivos desta atividade inserem-se nas Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Português, nomeadamente no domínio da escrita, onde reconhece que os alunos deverão ser

capazes de “redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.” (Ministério da Educação, 2018d, p.11).

Na valência do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental promover o desenvolvimento da competência da oralidade, desenvolvendo nos alunos capacidades de clareza, confiança e adequação ao contexto. A realização de apresentações orais em grupo ou individualmente constitui uma estratégia eficaz para exercitar esta competência. Neste sentido, uma das estratégias delineadas incluiu um momento dedicado à oralidade, em que os alunos foram convidados a apresentar oralmente o trabalho desenvolvido em grupo.

De acordo com o Ministério da Educação (2018d), nas Aprendizagens Essenciais de Português, os alunos devem desenvolver a “competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, expor conhecimentos, apresentar narrações, discutir com base em pontos de vista)” e, para além disso, devem aprimorar a competência da leitura, de modo a alcançar um “domínio seguro da leitura em voz alta (...)” (pp. 3-4).

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

No terceiro capítulo, com o objetivo de realçar a importância dos processos de avaliação como uma ferramenta essencial no papel do educador e professor, faço uma breve abordagem teórica fundamentada com vários autores sobre os diversos aspetos da avaliação.

Posteriormente, serão apresentados quatro dispositivos de avaliação realizados por mim. Em cada dispositivo é realizada uma contextualização da atividade, que depois será complementada com a descrição dos parâmetros e critérios escolhidos através de tabelas, assim como a análise das mesmas e respetiva fundamentação teórica.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos, tem um papel crucial no processo educativo, pois esta vai muito além de simplesmente atribuir classificações. Esta vai permitir a verificação das aprendizagens conseguidas pelos alunos e orientá-los da melhor maneira no seu percurso escolar, tal como reiteram Cohen e Fradique (2018), quando referem que “a avaliação tem como principais finalidades regular o ensino e a aprendizagem, orientar o percurso escolar dos alunos e certificar as aprendizagens desenvolvidas (conhecimentos, capacidades e atitudes), visando, assim, a melhoria do seu desempenho escolar” (p.74).

Desta perspetiva, reforça-se a ideia de que o currículo deve ser adaptado ao contexto de cada instituição, como também às necessidades dos alunos, promovendo uma educação que valorize tanto o desenvolvimento das aprendizagens como o das capacidades e interesses individuais dos estudantes.

Em outro ponto de vista, a classificação está relacionada com a atribuição de um valor quantitativo a algum resultado obtido, organizando os alunos por uma determinada ordem em relação ao seu desempenho (Lopes & Silva, 2020).

Importa realçar que “classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões” (Leite & Fernandes, 2002, p.25). Nenhum destes conceitos pode ser substituído pelo outro, porém, a classificação é essencial para a avaliação dos alunos, que apesar da atribuição de notas obtidas pela classificação, vai envolver a análise, interpretação e compreensão de diversos aspetos da aprendizagem.

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação assume um carácter formativo, que de acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, desenvolve-se “num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (p.1). Assim sendo, na valência da Educação Pré-Escolar a avaliação concentra-se nos progressos individuais das crianças, comparando o seu desenvolvimento ao longo do tempo (Silva et al., 2016).

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de acordo com o Artigo n.º 24 do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação das aprendizagens dividem-se em dois tipos: a avaliação externa e a interna. A avaliação externa, de acordo com Cohen e Fradique (2018, p. 74), é “da responsabilidade dos serviços ou organismo do Ministério da Educação” e “consiste na realização de provas de âmbito nacional (provas de aferição, provas finais e exames finais nacionais)”.

Da responsabilidade das instituições, isto é, dos professores e órgãos da gestão pedagógica da escola, está a avaliação interna das aprendizagens, que reconhece três modalidades de avaliação: diagnóstica, sumativa e formativa (Artigo n.º 24 do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

A avaliação diagnóstica é realizada para conseguir identificar os conteúdos que os alunos dominam ou não dominam, com o objetivo de identificar previamente o grau de preparação do aluno perante uma unidade de aprendizagem, averiguando possíveis dificuldades futuras (Ferreira, 2007). Os professores utilizam muito este tipo de avaliação no início dos anos letivos para verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação a conteúdos abordados anteriormente, porém, os professores devem recorrer a este tipo de avaliação sempre que acharem necessário, antes de uma nova unidade de aprendizagem.

A avaliação sumativa é realizada “no final de cada período letivo e no final do ano letivo” para avaliar as aprendizagens adquiridas (Cohen & Fradique, 2018, p.75). Esta tem como objetivo verificar se o aluno domina ou não determinados conteúdos, relevantes ou não, do programa de ensino, com o objetivo de ajudar o aluno na aprendizagem e não de classificá-lo (Serpa, 2010).

A avaliação formativa é um processo que se deve adaptar aos contextos no qual é realizada. Assim sendo, e de acordo com Silva e Lopes (2015), a avaliação formativa “é considerada um processo que se focaliza em descobrir “o que” os alunos compreendem e

“como” compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e não em classificá-los pela aprendizagem conseguida, (...)” (p.153).

Esta avaliação deve servir de processo de reflexão tanto para o aluno como para o professor. Os alunos devem refletir sobre as suas dificuldades e resultados, porém para isso devem receber um *feedback* construtivo por parte dos professores. Estes devem ser proativos e autoanalisarem-se, através de processos de auto e hetero avaliação, identificando os pontos fortes e os pontos a melhorar na sua aprendizagem. Cohen e Fradique (2018) referem que “deste modo, poderão, na sequência do feedback recebido, reorientar e regular o seu trabalho, de forma a melhorar o seu sucesso escolar, realizando reflexões sistemáticas e contínuas durante todo o percurso” (p.81).

A nível dos professores, estes devem receber o *feedback* também por parte dos alunos, de modo a tomar consciência e “através das informações recolhidas, reorientar a sua atividade possibilitando-lhe dar resposta às necessidades dos seus alunos” (Silva & Lopes, 2015, p. 157).

Os professores são também um interveniente fundamental na avaliação dos alunos. Através da avaliação, os professores devem estabelecer objetivos para melhorar a aprendizagem dos alunos, ir informando os alunos e os encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e devem ir ajustando as estratégias de ensino e de avaliação sempre que necessário para promover o sucesso educativo (Cohen & Fradique, 2018).

Segundo Cohen e Fradique (2018), os critérios de avaliação devem ser do conhecimento dos alunos, para que compreendam claramente as expectativas dos professores em relação ao seu desempenho. Esta transparência facilita a autoavaliação e reflexão do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, a escola e as suas entidades devem todos os anos refletir sobre os métodos de avaliação e adaptá-los caso necessário, tendo em conta o ano ou ciclo de escolaridade, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado.

Os dispositivos de avaliação apresentados no presente relatório enquadram-se na avaliação formativa, e pretendem identificar dificuldades apresentadas a nível da valência da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escala utilizada é uma adaptação

da escala de Likert, que varia entre o Fraco e o Muito Bom e compreende valores entre 0 e 10, tal como identificado nos seguintes parâmetros:

- Fraco (de 0 a 2,9 valores);
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores);
- Suficiente (de 5 a 6,9 valores);
- Bom (de 7 a 8,9 valores);
- Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.3. Avaliação da atividade da Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 3) foi realizada no estágio, num grupo da faixa etária dos 5 anos, e está inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. A atividade consistiu na elaboração de uma proposta de atividade após a leitura da história *Ave Rara* de Rocio Bonillo. onde primeiramente as crianças teriam de encontrar determinadas palavras numa sopa de letras, e posteriormente reescrever essas mesmas palavras.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos 2 parâmetros de avaliação:

Identificação das palavras num quadro de sopa de letras: este parâmetro tem como objetivo verificar se as crianças são capazes de identificar as palavras que apareceram na história. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Circunda corretamente as 6 palavras;
- Circunda corretamente 4 a 5 palavras;
- Circunda corretamente 2 a 3 palavras;
- Circunda corretamente 1 palavras;
- Resposta incorreta.

Consciência de palavra: a finalidade deste parâmetro é avaliar se a criança é capaz de escrever a palavras, copiando pelo modelo. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são os seguintes:

- Escreve corretamente 6 palavras;

- Escreve corretamente 5 palavras;
- Escreve corretamente 4 palavras;
- Escreve corretamente 3 palavras;
- Escreve corretamente 2 palavras;
- Escreve corretamente 1 palavra;
- Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios de avaliação e respectivas cotações da atividade apresentada anteriormente encontram-se elencados na Tabela 13.

Tabela 13

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade em Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

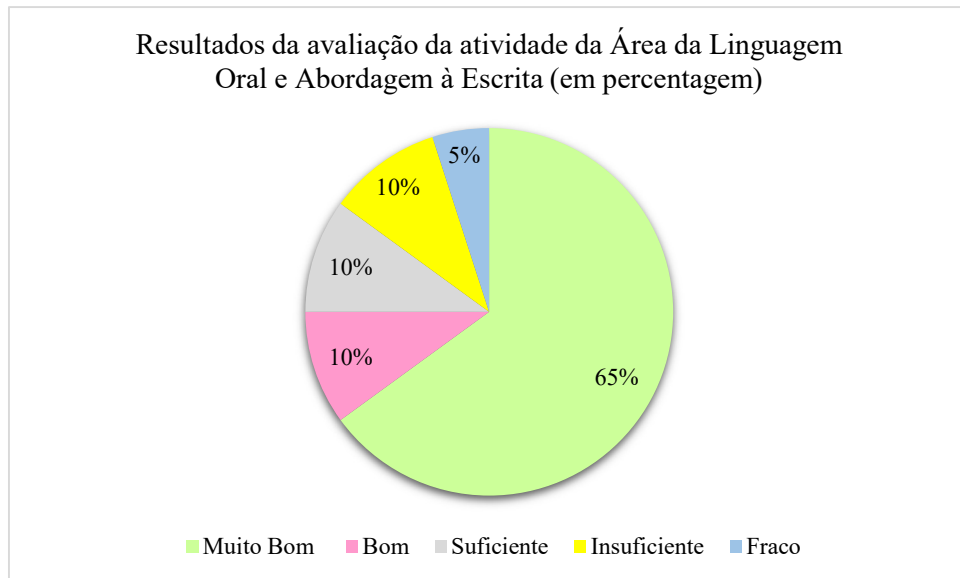
	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1	Identificação das palavras num quadro de sopa de letras	1.1. Circunda corretamente 6 palavras;	4	4
		1.2. Circunda corretamente 4 a 5 palavras;	3	
		1.3. Circunda corretamente 2 a 3 palavras;	2	
		1.4. Circunda corretamente 1 palavras;	1	
		1.5. Respostas incorreta.	0	
2	Consciência de palavra	2.1. Escreve corretamente 6 palavras;	6	6
		2.2. Escreve corretamente 5 palavras;	5	
		2.3. Escreve corretamente 4 palavras;	4	
		2.4. Escreve corretamente 3 palavras;	3	
		2.5. Escreve corretamente 2 palavras;	2	
		2.6. Escreve corretamente 1 palavra;	1	
		2.7. Resposta incorreta.	0	
			Total:10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 1 estão representados os resultados obtidos numa atividade, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos anteriormente, aplicados num grupo de 20 crianças na faixa etária dos 5 anos.

Figura 1

Resultados da avaliação da atividade da Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (em percentagem)



Na figura 1, apresenta-se um gráfico circular com os resultados obtidos por 20 crianças da faixa etária dos 5 anos. Numa primeira análise, verifica-se que os desempenhos variaram entre o Fraco e o Muito Bom, com uma média global de 8,15 valores numa escala de 0 a 10, correspondente à avaliação de “Bom”.

Numa análise mais detalhada, constata-se que 65% das crianças, isto é, mais de metade do grupo, obteve uma avaliação de Muito Bom. No entanto, foi também registada uma percentagem de 25%, mais especificamente 5 crianças, com desempenhos abaixo de "Bom". Destas, 10% (2 crianças), tiveram uma avaliação de "Fraco" e 5% (1 criança) teve uma avaliação de "Insuficiente". Por outro lado, 20% do grupo alcançou avaliações intermédias, classificadas como "Bom" (10%) e "Suficiente" (10%).

No primeiro parâmetro da grelha de correção (anexo 4), referente à identificação de palavras num quadro de sopa de letras, verifica-se que a maioria das crianças demonstrou bons resultados. Apenas seis crianças não atingiram a pontuação máxima, registando-se dificuldades como a não identificação de algumas palavras ou a marcação incorreta, com inclusão de letras adicionais.

Estas dificuldades podem estar relacionadas com a consciência fonológica ainda em desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito à segmentação, identificação e

ordenação dos fonemas. Como é referido por Baptista *et al.* (2011) "as incorreções que surgem podem ser devidas ao processamento dos fonemas (...) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa" (p.63).

Além disso, para que a criança consiga reconhecer corretamente uma palavra num conjunto de letras, precisa não só de dominar a forma oral da palavra, mas também de compreender a sua estrutura sonora e como esta se representa graficamente. A dificuldade em circundar corretamente palavras ou a tendência para incluir letras que não correspondem à forma fonológica pode traduzir precisamente esta lacuna no domínio da consciência fonológica e da correspondência fonema-grafema.

Como reforça Baptista (2011):

Quando a criança pretende ou é chamada a efectuar a transcrição da forma fonológica, não basta que seja capaz de produzir as palavras; ela deve ser capaz de considerar essa forma enquanto tal, nos sons que a constituem, ou seja, deve possuir consciência fonológica, designadamente consciência fonémica (que lhe permite identificar os fonemas da palavra). (p.63)

Ao observar a grelha de correção, constata-se que o parâmetro associado à consciência de palavra foi, de um modo geral, aquele onde se verificaram maiores dificuldades. Apesar da existência de um modelo escrito de apoio, a tarefa da escrita revelou-se exigente para muitas crianças, o que é compreensível tendo em conta que se encontram numa fase muito inicial de contacto com a linguagem escrita. Em diversos casos, registou-se um número significativos de erros, sobretudo na representação gráfica das palavras.

Esta realidade pode estar relacionada com o facto de, nesta fase do desenvolvimento, a escrita ainda estar em processo de construção, podendo surgir sob diferentes formas e sem seguir uma organização convencional. É frequente que as crianças utilizem traços, símbolos ou tentativas de letras, o que reflete o seu esforço para representar graficamente a linguagem, mesmo sem ainda dominarem plenamente o sistema escrito.

De acordo com Mata (2008):

Numa primeira análise ao aspecto de uma produção escrita, um dos elementos que transparece de imediato é o tipo de representação utilizado. Podem surgir desenhos,

podem ser garatujas, ou utilizarem-se já caracteres diferenciados, sendo estes muitas vezes, em fases iniciais, formas “tipo letra”, surgindo gradualmente algumas letras, mesmo que não estejam orientadas convencionalmente. (p.34)

A caligrafia nas idades pré-escolares nem sempre é perceptível, uma vez que a motricidade fina está ainda em desenvolvimento. A escrita, nesta fase, surge frequentemente de forma instável e desorganizada, exigindo tempo, prática e experiências regulares. Só o treino contínuo contribuirá para que a criança ganhe a destreza necessária para uma escrita mais estruturada.

Em síntese, a atividade revelou-se eficaz, ao centrar-se no desenvolvimento da linguagem e, em particular, da escrita. Constituiu uma estratégia pertinente para promover as competências linguísticas das crianças, contribuindo para a consolidação da consciência fonológica e para o contacto inicial com a linguagem escrita de forma significativa.

3.4. Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 5) foi aplicada numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se encontram alunos da faixa etária entre os 6 e os 7 anos, e está inserida na componente de Estudo do Meio. Esta proposta de atividade foi elaborada como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente sobre a classe das aves.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos 5 parâmetros de avaliação:

Identificação dos constituintes da ave: com este parâmetro pretendo identificar se os alunos são capazes de ler as palavras e conseguir correspondê-las corretamente à legenda.

- Preenche corretamente 3 legendas;
- Preenche corretamente 2 legendas;
- Preenche corretamente 1 legenda;
- Resposta incorreta.

Funções das principais características das aves: este parâmetro tem como objetivo identificar se os alunos são capazes ou não de reconhecer as funções das principais características das aves. Os critérios definidos foram:

- Reconhece corretamente as 3 funções;
- Reconhece 2 funções;
- Reconhece 1 função;
- Resposta incorreta.

Identificação da classe das aves: o objetivo deste parâmetro era os alunos entre quatro animais conseguirem identificar o único animal que não pertencia à classe das aves. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Circunda corretamente o intruso;
- Não circunda corretamente o intruso.

Motricidade fina: neste parâmetro pretendo avaliar a destreza manual do aluno, analisando se é ou não capaz de pintar respeitando os contornos das imagens. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Pinta corretamente 3 imagens respeitando os contornos;
- Pinta corretamente 2 imagens respeitando os contornos;
- Pinta corretamente 1 imagem respeitando os contornos;
- Resposta incorreta.

Ortografia: este parâmetro tem como finalidade avaliar se o aluno é capaz de escrever corretamente as palavras em falta para completar o sentido da frase. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Escreve corretamente as 7 palavras;
- Escreve corretamente entre 5 a 6 palavras;
- Escreve corretamente entre 3 a 4 palavras;
- Escreve corretamente entre 1 a 2 palavras;
- Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios de avaliação e respectivas cotações da atividade apresentada anteriormente encontram-se elencados na Tabela 14.

Tabela 14

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na componente de Estudo do Meio

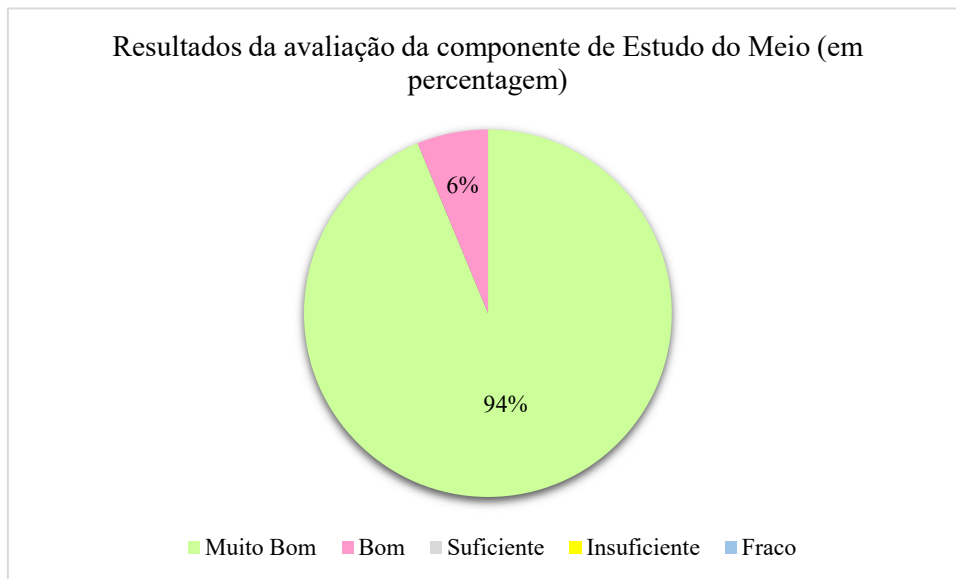
	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1	Identificação dos constituintes da ave	1.1. Preenche corretamente 3 legendas;	1,5	1,5
		1.2. Preenche corretamente 2 legendas;	1	
		1.3. Preenche corretamente 1 legenda;	0,5	
		1.4. Resposta incorreta.	0	
2	Funções das principais características das aves	2.1. Reconhece corretamente as 3 funções;	3	3
		2.2. Reconhece corretamente 2 funções;	2	
		2.3. Reconhece corretamente 1 função;	1	
		2.4. Resposta incorreta.	0	
3	Identificação da classe das aves	3.1. Circunda corretamente o intruso;	1	1
		3.2. Não circunda corretamente o intruso.	0	
4	Motricidade fina	4.1. Pinta corretamente as 3 imagens respeitando os contornos;	1,5	1,5
		4.2. Pinta corretamente 2 imagens respeitando os contornos;	1	
		4.3. Pinta corretamente 1 imagem respeitando os contornos;	0,5	
		4.4. Resposta incorreta.	0	
5	Ortografia	5.1. Escreve corretamente as 7 palavras;	3	3
		5.2. Escreve corretamente entre 5 a 6 palavras;	2	
		5.3. Escreve corretamente entre 3 a 4 palavras;	1	
		5.4. Escreve corretamente entre 2 a 1 palavra;	0,5	
		5.5. Resposta incorreta.	0	
			Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 2 estão representados os resultados obtidos numa atividade, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos anteriormente, aplicados em 16 alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 2

Resultados da avaliação da componente de Estudo do Meio (em percentagem)



A análise do gráfico da Figura 2 permite constatar um desempenho globalmente muito positivo por parte dos alunos. A totalidade da turma obteve avaliações entre Bom e Muito Bom, não se registando qualquer menção inferior. A média geral da turma situou-se nos 9,63 valores, o que corresponde à avaliação de Muito Bom numa escala de 0 a 10, de acordo com os critérios previamente definidos para a atividade.

Observando a distribuição das avaliações, verifica-se que 94% dos alunos, mais especificamente, 15 alunos, atingiram uma avaliação de desempenho, de Muito Bom, enquanto os restantes 6%, equivalente a 1 aluno, obteve uma avaliação de Bom.

Com base na grelha de correção (anexo 6), é possível identificar padrões específicos nos desempenhos dos alunos por critério. No parâmetro 1 (identificação dos constituintes da ave) e no 3 (identificação da classe das aves), todos os alunos atingiram a avaliação máxima. No parâmetro 2 (funções das principais características das aves) e 4 (motricidade fina), apenas um aluno não atingiu o valor máximo.

Contudo, o critério em que se registaram maiores dificuldades foi o da ortografia. Esta dificuldade é compreensível tendo em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, que frequentam o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, encontram-se ainda em processo de transição da oralidade para a linguagem escrita, o que exige o domínio progressivo de competências fonológicas, ortográficas e gráficas. De acordo com o

Ministério da Educação (2018e), espera-se que, ao longo deste ano de escolaridade, os alunos adquiriram a capacidade de “escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema-grafema” (p. 7). Para que este processo seja eficaz, é fundamental que os professores compreendam em profundidade os desafios envolvidos na aprendizagem da escrita. Como referem Niza *et al.* (2011), os docentes devem envolver-se em práticas de escrita regulares, desbloqueando as suas próprias dificuldades e cultivando uma atitude de produção contínua. Este exercício permite-lhes não só desenvolver uma maior sensibilidade face às dificuldades dos alunos, mas também apoiar o seu progresso de forma mais consciente e eficaz.

Importa, no entanto, refletir sobre a validade formativa da avaliação realizada. Apesar de a atividade ter permitido recolher dados relevantes sobre o desempenho da turma, o momento de correção coletiva poderá ter condicionado a fiabilidade da avaliação, uma vez que os alunos podem ter alterado as resposta sem fazer uma reflexão crítica. Como salientam Lopes e Silva (2020), os erros que os alunos cometem podem resultar de uma interpretação errada dos conteúdos, de hábitos que ainda não estão bem interiorizados ou simplesmente de falta de atenção momentânea, neste caso, da falta de atenção na hora da correção.

Em síntese, os resultados apontam para um desempenho muito satisfatório por parte da turma, com a maioria dos alunos a alcançar classificações elevadas. No entanto, importa reconhecer que a avaliação realizada, embora indicativa de uma boa compreensão dos conteúdos e competências motoras, poderá não refletir com total rigor o conhecimento efetivamente adquirido. Esta limitação mostra que é importante combinar a avaliação formativa com outras estratégias mais seguras, que permitam acompanhar melhor, e de forma mais personalizada, o progresso dos alunos, especialmente na leitura, na escrita e no desenvolvimento dos sons da fala.

3.5. Avaliação da atividade da componente de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta atividade (anexo 7) foi realizada durante o estágio, numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da componente de Matemática. A proposta foi desenvolvida após a introdução do conceito de medidas de capacidade, tendo como principal objetivo verificar os conhecimentos que os alunos conseguiram reter da explicação anteriormente dada.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos 3 parâmetros de avaliação:

Reconhecimento de relações entre medidas de capacidade: com este parâmetro pretendo identificar se os alunos são capazes de fazer conversões estabelecendo relações entre as medidas de capacidade.

- Preenche corretamente 16 conversões;
- Preenche corretamente 10 a 15 conversões;
- Preenche corretamente 5 a 9 conversões;
- Preenche corretamente 1 a 4 conversões;
- Resposta incorreta.

Comparação e ordenação de recipientes segundo a sua capacidade: este parâmetro tem como objetivo identificar se os alunos são capazes de ordenar recipientes com diferentes capacidades por ordem crescente.

- Regista corretamente 6 capacidades;
- Regista corretamente 4 a 5 capacidades;
- Regista corretamente 2 a 3 capacidades;
- Regista corretamente 1 capacidade;
- Resposta incorreta.

Resolução de problemas que envolvam a capacidade: este parâmetro tem como finalidade avaliar se os alunos são capazes de compreender corretamente o enunciado do problema e aplicar os passos necessários para resolvê-lo de forma adequada.

- Interpreta corretamente toda a informação do enunciado e apresenta uma resposta correta e completa ao problema;
- Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta uma resposta incorreta ao problema, mas utilizando o raciocínio correto;
- Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta uma resposta incorreta ao problema;
- Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios de avaliação e respetivas cotações da atividade apresentada anteriormente encontram-se elencados na Tabela 15.

Tabela 15

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na componente de Matemática

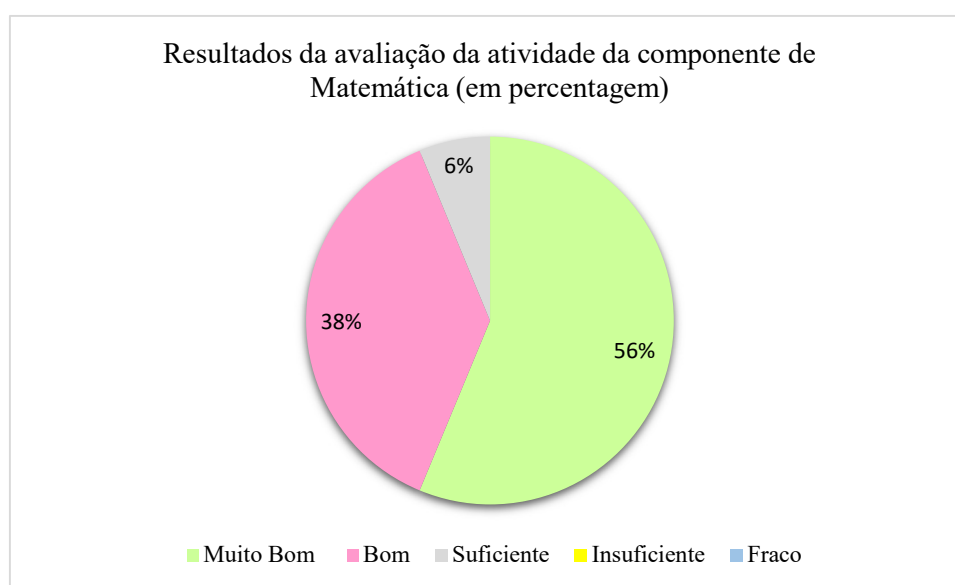
	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação			
1	Reconhecimento de relações entre medidas de capacidade	1.1. Preenche corretamente 16 conversões;	1,5	1,5		
		1.2. Preenche corretamente 10 a 15 conversões;	1			
		1.3. Preenche corretamente 5 a 9 conversões;	0,50			
		1.4. Preenche corretamente 1 a 4 conversões;	0,25			
		1.5. Resposta incorreta.	0			
2	Comparação e ordenação de recipientes segundo a sua capacidade	2.1. Regista corretamente 6 capacidades;	1,5	1,5		
		2.2. Regista corretamente 4 a 5 capacidades;	1			
		2.3. Regista corretamente 2 a 3 capacidades;	0,50			
		2.4. Regista corretamente 1 capacidade;	0,25			
		2.5. Resposta incorreta.	0			
3		3.1. Interpreta corretamente toda a informação do enunciado e apresenta uma resposta correta e completa ao problema;	3	3		
		3.2. Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta uma resposta incorreta ao problema, mas utilizando o raciocínio correto;	2			
		3.3. Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta um resposta incorreta ao problema;	1			
		3.4. Resposta incorreta.	0			
4	Resolução de problemas que envolvam a capacidade	4.1.1. Interpreta corretamente toda a informação do enunciado e apresenta uma resposta correta e completa ao problema;	2	2		
		4.1.2. Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta uma resposta incorreta ao problema, mas utilizando o raciocínio correto;	1			
		4.1.3. Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta um resposta incorreta ao problema;	0,5			
		4.1.4. Resposta incorreta.	0			
				4.2.1. Interpreta corretamente toda a informação do enunciado e apresenta uma resposta correta e completa ao problema;	2	2
				4.2.2. Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta uma resposta incorreta ao problema, mas utilizando o raciocínio correto;	1	
				4.2.3. Interpreta corretamente uma parte da informação do enunciado e apresenta um resposta incorreta ao problema;	0,5	
				4.2.4. Resposta incorreta.	0	
			Total: 10			

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 3 estão representados os resultados obtidos numa atividade, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos anteriormente, aplicados numa turma de 16 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 3

Resultados da avaliação da atividade da componente de Matemática (em percentagem)



Ao analisar o gráfico circular (Figura 3), em articulação com a grelha de avaliação apresentada no anexo 8, observa-se que os resultados dos 16 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão distribuídos predominantemente entre as avaliações de Suficiente e Muito Bom. A média global da turma foi de 8,6 valores, numa escala de 0 a 10, o que corresponde a uma avaliação de Muito Bom, de acordo com os critérios previamente definidos.

A leitura pormenorizada dos dados permite verificar que a maioria dos alunos (9), atingiu o nível de Muito Bom, correspondendo a 56% da turma. Seis alunos (38%) obtiveram a avaliação de Bom, enquanto apenas um aluno, correspondente a 6% foi avaliado com Suficiente. Importa salientar que nenhum aluno obteve uma avaliação negativa, isto é,

inferior a 3 valores, o que indica um desempenho globalmente positivo por parte da turma no conjunto de critérios avaliados.

Na análise da grelha de avaliação, podemos identificar que os critérios em que os alunos, em sua maioria, não atingiram a pontuação máxima estão relacionados com o parâmetro do reconhecimento de relações entre medidas de capacidade e a comparação e ordenação de recipientes segundo a sua capacidade. O trabalho com unidades de medidas, envolve, essencialmente, o domínio de número e operações, uma vez que para realizarmos as conversões temos de realizar operações de multiplicação e divisão. As conversões são realizadas por meio do cálculo mental que deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de escolaridade, sendo desenvolvido de forma contínua ao longo do tempo, expandindo-se gradualmente as estratégias que os alunos podem utilizar e o campo numérico em que essas estratégias podem ser aplicadas (Ministério da Educação (2018b)).

De acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento das competências matemáticas permite que os alunos se tornem progressivamente mais eficazes na resolução de problemas, uma atividade central da Matemática. A resolução de problemas é um processo que permite aplicarmos conhecimentos matemáticos em diversos contextos, estimulando habilidades estratégicas e contribuindo para soluções válidas.

Nos parâmetros 3 e 4, que se baseiam na resolução de problemas matemáticos envolvendo capacidade, observou-se um bom desempenho. No parâmetro 3, apenas três alunos não atingiram a pontuação máxima, apesar de terem utilizado raciocínio adequado, cometeram erros nas respostas.

No parâmetro 4, a análise geral revela que quatro alunos não atingiram a pontuação máxima. Um desses alunos não alcançou o objetivo, pois não conseguiu interpretar o enunciado nem desenvolver o raciocínio esperado. Entre os três restantes, dois conseguiram interpretar corretamente uma parte da informação do enunciado e, apesar de utilizarem o raciocínio adequado, apresentaram uma resposta incorreta ao problema. O último aluno do grupo interpretou corretamente uma parte da informação, mas também forneceu uma resposta errada, apesar de ter seguido o raciocínio correto.

Esses erros não parecem ser originados por uma falta de compreensão, mas sim por falhas na interpretação dos enunciados, indicando uma desconexão entre o raciocínio matemático e a aplicação prática das operações.

Em suma, a turma demonstrou um desempenho geral muito positivo, com algumas áreas a serem reforçadas, porém sem demonstrar preocupação, uma vez que, estas “estratégias de avaliação devem ser incorporadas no planeamento das actividades”, mas não apenas como uma tarefa única de avaliação, mas sim “de aquisição de conhecimentos” (Roldão, 2009, p.119).

3.6. Avaliação da atividade da componente de Português

3.6.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 9) foi aplicada numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e está inserida na componente de Português. Esta proposta de atividade foi elaborada como forma de consolidação de alguns conteúdos de gramática adquiridos ao longo do ano letivo.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos 6 parâmetros de avaliação:

Classificação de palavras: Este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de realizar corretamente a divisão silábica da palavra e classificá-la quanto ao número de sílabas e à sílaba tónica (acentuação).

- Preenche corretamente 3 palavras;
- Preenche corretamente 2 palavras;
- Preenche corretamente 1 palavra;
- Resposta incorreta.

Identificação da polaridade e tipo de frases: Neste parâmetro tenho como objetivo avaliar se o aluno é capaz de reconhecer o tipo de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa ou imperativa) e a sua polaridade (afirmativa ou negativa).

- Indica o tipo e a forma de frase;
- Indica apenas o tipo ou a forma;
- Resposta incorreta.

Consciencialização da estrutura da frase: Com este parâmetro pretendo identificar se o aluno é capaz de organizar corretamente as palavras, respeitando a ordem e a estrutura necessárias para formar uma frase com sentido completo.

- Organiza as palavras construindo uma frase;
- Organiza as palavras construindo uma não frase;
- Resposta incorreta.

Formação do plural e singular: Com este parâmetro tenho como objetivo avaliar se o aluno é capaz de transformar corretamente palavras do singular para o plural e vice-versa.

- Escreve corretamente 3 a 4 palavras;
- Escreve corretamente 1 a 2 palavras;
- Resposta incorreta.

Desenvolvimento do conhecimento lexical: Neste parâmetro pretendo avaliar se o aluno é capaz de identificar e escrever corretamente palavras que pertencem ao mesmo campo lexical de uma palavra dada.

- Identifica 4 palavras;
- Identifica 3 palavras;
- Identifica 2 palavras;
- Identifica 1 palavra;
- Resposta incorreta.

Identificação das classes de palavras: Este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de reconhecer diferentes classes de palavras e associar corretamente cada palavra à respectiva classe gramatical.

- Liga corretamente 8 palavras;
- Liga corretamente 5 a 7 palavras;
- Liga corretamente 4 a 6 palavras;
- Liga corretamente 1 a 3 palavras;
- Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios de avaliação e respectivas cotações da atividade apresentada anteriormente encontram-se elencados na Tabela 16.

Tabela 16

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na componente de Português

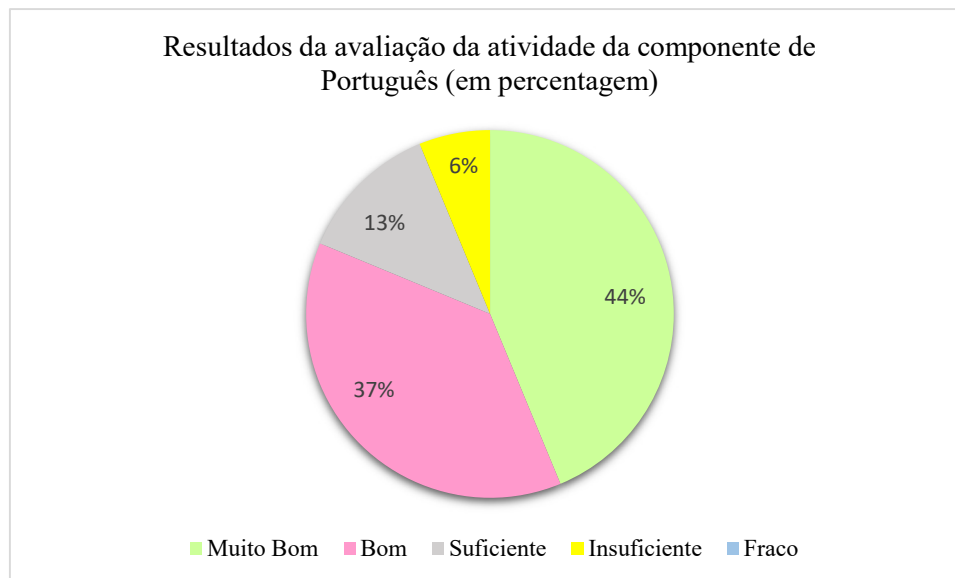
	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1	Classificação de palavras	1.1. Preenche corretamente 3 palavras;	2	2
		1.2. Preenche corretamente 2 palavras;	1	
		1.3. Preenche corretamente 1 palavra;	0,5	
		1.4. Resposta incorreta.	0	
2	Identificação da polaridade e tipo de frases	2.1.1. Indica o tipo e a forma de frase;	1	1
		2.1.2. Indica apenas o tipo ou a forma de frase;	0,5	
		2.1.3. Resposta incorreta.	0	
		2.2.1. Indica o tipo e a forma de frase;	1	1
		2.2.2. Indica apenas o tipo ou a forma de frase;	0,5	
		2.2.3. Resposta incorreta.	0	
3	Consciencialização da estrutura da frase	3.1. Organiza as palavras construindo uma frase;	1	1
		3.2. Organiza as palavras construindo uma não frase;	0,5	
		3.3. Resposta incorreta.	0	
4	Formação do plural e singular	4.1. Escreve corretamente 3 a 4 palavras;	1,5	1,5
		4.2. Escreve corretamente 1 a 2 palavras;	1	
		4.3. Resposta incorreta.	0	
5	Desenvolvimento do conhecimento lexical	5.1. Identifica 4 palavras;	2	2
		5.2. Identifica 3 palavras;	1,5	
		5.3. Identifica 2 palavras;	1	
		5.4. Identifica 1 palavras;	0,5	
		5.5. Resposta incorreta.	0	
6	Identificação da classe de palavras	6.1. Liga corretamente 7 a 8 palavras;	1,5	1,5
		6.2. Liga corretamente 5 a 6 palavras;	1	
		6.3. Liga corretamente 3 a 4 palavras;	0,50	
		6.4. Liga corretamente 2 a 1 palavra;	0,25	
		6.5. Resposta incorreta.	0	
			Total: 10	

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 4 estão representados os resultados obtidos numa atividade, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos anteriormente, aplicados numa turma de 16 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 4

Resultados da avaliação da atividade da componente de Português (em percentagem)



A análise dos resultados obtidos na avaliação de Português do 2.º ano revela uma distribuição globalmente positiva do desempenho dos alunos, ainda que marcada por algumas assimetrias que merecem reflexão. As avaliações variaram entre Insuficiente e Muito Bom, não se registando nenhuma avaliação de Fraco. A média da turma foi de 8,24 valores, o que corresponde à avaliação de Bom.

A Figura 4 apresenta, sob a forma de gráfico, a distribuição qualitativa das classificações. Do total de 16 alunos avaliados, 44% (7 alunos) alcançaram a avaliação de Muito Bom, demonstrando um domínio sólido dos conteúdos e capacidade de aplicar conhecimentos em diversos contextos. Além disso, 37% (6 alunos) obtiveram a avaliação de Bom, 13% (2 alunos) foram avaliados com Suficiente e apenas 6% (1 aluno) obteve a menção de Insuficiente, o que revela que a maioria dos alunos conseguiu atingir, em maior ou menor grau, os objetivos propostos.

A análise detalhada da tabela de avaliação (Anexo 10) permite identificar os parâmetros onde os alunos demonstraram maior dificuldade. Em particular, destaca-se o parâmetro da identificação da classe de palavras, no qual mais de metade dos alunos não atingiu a cotação máxima. Verificou-se uma tendência para a confusão entre nomes e verbos, bem como dificuldades na identificação de adjetivos. Estas fragilidades remetem para a

importância de desenvolver uma consciência gramatical estruturada, permitindo que os alunos reconheçam e compreendam o funcionamento da língua.

Neste sentido, como afirmam Costa *et al.* (2011), “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (p. 9). A gramática, quando ensinada de forma funcional e contextualizada, pode contribuir para uma utilização mais eficaz da linguagem e para o desenvolvimento da consciência linguística.

Outros parâmetros também revelaram dificuldades. No parâmetro da identificação da polaridade e tipo de frase, 6 alunos obtiveram 0 valores, e 2 alunos obtiveram apenas 0,5 valores, por conseguirem identificar apenas um dos aspetos solicitados.

No parâmetro consciencialização da estrutura de frase, observou-se que, embora a maioria dos alunos saiba identificar regras básicas da frase (como iniciar com letra maiúscula e terminar com pontuação), nem todos conseguiram organizar corretamente as palavras para formar frases com sentido. Assim, 3 alunos obtiveram 0 valores e 2 alunos apenas 0,5 valores, o que demonstra a importância de continuar a explorar a construção frásica.

Por outro lado, no parâmetro do desenvolvimento do conhecimento lexical, os resultados foram positivos. A turma obteve uma média de 1,6 valores, sendo a cotação máxima de 2 valores. Este dado mostra que os alunos conseguem, na generalidade, mobilizar um vocabulário diversificado e apropriado às tarefas propostas, o que constitui um ponto forte a manter e potenciar.

O parâmetro em que os alunos evidenciaram melhor desempenho foi aquele cuja cotação máxima era 1,5 valores, tendo a turma atingido precisamente 1,50 de média. Estas avaliações refletem sobre uma aquisição consolidada dos conhecimentos, bem como uma área de sucesso no percurso de aprendizagem da gramática.

A relevância destes conteúdos encontra-se claramente definida nas Aprendizagens Essenciais de Português, onde se destaca a importância de desenvolver nos alunos a “consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo)” (Ministério da Educação, 2018f, p. 4). Assim, os dados obtidos reforçam a pertinência de uma abordagem didática que promova a reflexão sobre a língua, integrando saberes gramaticais de forma contextualizada, funcional e significativa.

Como defende Duarte (2008), “as crianças do 1.º Ciclo têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o ‘envelope’ de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua” (p. 18). Esta aprendizagem não deve ser encarada como mera memorização, mas como um instrumento que contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas e da literacia dos alunos.

Capítulo 4 – Trabalho de Projeto

4.1. Introdução ao tema do projeto

O presente projeto, intitulado *Gotas com Futuro*, foi concebido para turmas do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrando-se na problemática do desperdício de água e na urgência de educar as gerações mais novas para um uso mais consciente e sustentável deste recurso vital. O objetivo principal passa por promover, de forma ativa, cooperativa e interdisciplinar, a consciencialização ambiental, com ênfase na valorização da água como bem essencial à vida. Considera-se que o contacto direto com o meio envolvente e os desafios ambientais concretos contribui significativamente para o desenvolvimento de uma identidade ecológica, promovendo o sentido de pertença e de responsabilidade social nos alunos.

A escolha desta temática decorre da constatação de que a escassez de água doce, constitui, atualmente, um dos mais prementes desafios ambientais.

Segundo Connor (2024):

Atualmente, cerca de metade da população mundial passa por uma situação de grave escassez de água durante, pelo menos, parte do ano. Um quarto da população mundial enfrenta níveis “extremamente altos” de estresse hídrico, por usar mais de 80% de seu suprimento anual de água doce renovável. (p. 2)

Estes dados revelam não apenas a gravidade da situação, mas também a necessidade de educar, desde os primeiros anos de escolaridade, para o desenvolvimento de atitudes conscientes e sustentáveis.

A utilização responsável da água implica autorizar apenas as atividades suscetíveis de afetar significativamente a sua qualidade ou quantidade, desde que devidamente reguladas para proteger este recurso essencial. Neste sentido, a Vilão *et al.* (2023) salientam a importância de assegurar que essas atividades estejam sujeitas a normas adequadas que salvaguardem a sustentabilidade hídrica a longo prazo.

Neste contexto, a escola assume um papel determinante na formação de cidadãos ambientalmente conscientes e críticos. Para além da transmissão de conteúdos, é essencial proporcionar experiências educativas transformadoras, ancoradas na realidade vivida pelos

alunos. Tal como mencionado nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018g) devemos implementar nos alunos “atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica” (p.2), e consciencializá-los para as “alterações na qualidade do ambiente (destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo” (p.10).

Leitão (2016) refere que é “necessário e urgente desenvolver programas e atuações de carácter educativo que promovam e provoquem mudanças profundas e progressivas na escala de valores e atitudes dominantes da sociedade atual” com o intuito “de construir um novo estilo de vida individual e coletivo” (p.40)

Em síntese, o projeto *Gotas com Futuro* surge como uma resposta educativa pertinente aos desafios ambientais do presente, proporcionando aos alunos oportunidades reais de reflexão e ação, e contribuindo para a construção de uma cultura de sustentabilidade enraizada na escola e na comunidade.

4.2. Fundamentação teórica

4.2.1. Metodologia do projeto

A metodologia de trabalho de projeto constitui uma abordagem pedagógica de natureza investigativa, centrada na resolução de problemas concretos para os alunos. Esta metodologia promove o envolvimento ativo dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem, tendo como objetivo fundamental a “aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada” (Many & Guimarães, 2006, p.10).

Leite *et al.* (1989) destacam que o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.140). Esta citação evidencia que a aprendizagem se concretiza através do envolvimento ativo e do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do projeto. Contudo, esse envolvimento só se revela eficaz quando é guiado por uma sequência de etapas claras e estruturadas, que orientam todo o processo e garantem a coerência das aprendizagens.

A realização de um trabalho de projeto requer, assim, a compreensão e aplicação de determinadas etapas que orientam todo o processo. Vasconcelos *et al.* (2012) identificam quatro fases fundamentais: (i) definição de problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; (iv) divulgação/ avaliação. Estas fases estruturam a intervenção pedagógica, permitindo um acompanhamento progressivo e sistemático da evolução do projeto. A implementação destas fases facilita não só a resolução do desafio inicial, mas também promove o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de tomada de decisão.

Como já podemos observar, o envolvimento dos alunos em tarefas autênticas é um dos pilares da metodologia de projeto. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos são envolvidos nas tarefas e em situações que imitam os especialistas em contexto do mundo real (Amado & Carreira, 2019).

O projeto deve, portanto, partir de um problema estruturante, que funciona como motor do processo investigativo. Neste sentido, Amado e Carreira (2019) sublinham que esta questão “serve para organizar e direcionar as atividades do projeto, fornece um contexto no qual os alunos podem definir e perseguir objetivos de aprendizagem e implementar práticas científicas, e dá continuidade e coerência a todo o leque de atividades do projeto” (p. 3). A formulação deste problema principal poderá ainda desdobrar-se em problemas parcelares, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento e para a diversidade de abordagens ao tema em estudo.

Para que um projeto atinja plenamente os seus objetivos, é essencial que exista um trabalho de investigação consistente, tanto por parte dos professores como dos alunos. No entanto, os alunos só poderão realizar essa tarefa de forma adequada se “o orientador-professor conhecer os métodos e regras que constituem esta metodologia e saber (fazer) aplicá-los durante a realização do Trabalho de Projeto” (Amado & Carreira, 2019, p.13).

Para que esse desenvolvimento ocorra de forma significativa, o papel do professor assume contornos específicos, este deixa de ser o centro do processo educativo, passando a desempenhar uma função orientadora e facilitadora da aprendizagem. Neste contexto, é o aluno quem ocupa uma posição central, tornando-se protagonista da construção do seu conhecimento.

Mais do que guiar os professores devem criar oportunidades de construção do conhecimento. Amado e Carreira (2019) defendem que:

Os professores precisarão de ajudar os alunos a criar explicações e a apresentar conclusões, seja na forma de um relatório escrito, seja numa apresentação oral, numa exposição em cartaz, etc. Os professores podem ilustrar com casos concretos formas de construir explicações e, acima de tudo, têm de criar oportunidades para que os alunos se envolvam na construção da explicação, na utilização de esquemas, representações, gráficos, imagens, e outros, e na escrita de conclusões que sejam suportadas pelos seus resultados e por evidências científicas. (p.6)

Neste sentido, a metodologia de projeto revela-se uma abordagem potente, que integra investigação, participação ativa e pensamento crítico, apoiando a consolidação de competências essenciais ao exercício de uma cidadania responsável.

4.2.2. Educação ambiental

A Educação Ambiental tem vindo a consolidar-se como um eixo fundamental da formação escolar, assumindo-se como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo de toda a vida, e como uma abordagem multidimensional, na medida em que integra o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético dos indivíduos. Esta visa capacitar os alunos para uma apreciação crítica do mundo e para uma atuação responsável face aos desafios ambientais. A sua relevância resulta da articulação entre conhecimento, valores e ação, permitindo-lhes compreender o ambiente como um sistema complexo e interdependente, onde as escolhas individuais e coletivas têm repercussões significativas.

No plano normativo, a educação ambiental foi formalmente reconhecida em Portugal a partir de 1984/85, com o impulso de uma proposta da UNESCO que envolveu diversos ministérios, nomeadamente o Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza (SNPRCN), assim como outras associações de proteção da natureza e escolas básicas e secundárias (Galvão, 2007). Este movimento culminou, em 1986, com a consagração formal da Educação Ambiental na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que a integrou como um dos objetivos centrais da formação dos alunos, com aplicação prevista em todos os níveis de ensino.

A própria UNESCO (2005) reconhece o papel estruturante desta área no desenvolvimento de sociedades mais conscientes e responsáveis, caracterizando a Educação

Ambiental como “uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente” (p.46).

Este entendimento é também partilhado por Gonçalves *et al.* (2007), que salientam o papel transformador da educação ambiental ao afirmarem que esta visa “o desenvolvimento do espírito crítico, bem como a consciencialização dos problemas ambientais, procurando transformar pessoas e comunidades passivas em agentes activos, capazes de reflectir sobre a problemática ambiental e apresentar soluções para essas problemáticas” (p.28). Trata-se, assim, de uma educação que se concretiza através da participação, da cooperação e do compromisso com vista à concretização de um objetivo em comum.

O documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017a) destaca a importância de desenvolver competências associadas ao bem-estar, à saúde e ao ambiente. Entre as metas delineadas, destacam-se a necessidade de os alunos manifestarem “consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” e “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente” (p.27).

De igual modo, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2017b) sublinha que o futuro social e ambiental do planeta “depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo” (p. 3). Esta afirmação reforça a importância de formar cidadãos ativos, conscientes das consequências das suas ações e empenhados em contribuir para a minimização dos impactos ambientais.

A Educação Ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação do Homem com o meio ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar os seus recursos adequadamente. Ao implementar a educação ambiental nas escolas e no currículo escolar, prepara-se o indivíduo para a prática de uma boa cidadania.

4.2.3. A água

A água constitui um dos bens naturais mais indispensáveis à sustentabilidade da vida no planeta, sendo a sua disponibilidade uma das grandes conquistas da Humanidade (Dias

& Correia, 2020). Para além de garantir a sobrevivência de todos os seres vivos, desempenha um papel insubstituível no equilíbrio ecológico e no desenvolvimento das atividades humanas. O seu contributo é fundamental em áreas tão diversas como a produção alimentar, a higiene, a indústria, a geração de energia e a preservação da biodiversidade. As tendências atuais sobre a pressão dos recursos hídricos estarem a aumentar de forma constante e generalidade assumem uma tendência preocupante em relação ao futuro.

Neste sentido, Connor (2024) alerta que “o desenvolvimento e a manutenção de um cenário hídrico futuro seguro e equitativo sustentam a prosperidade e a paz para todos” (p.2), sublinhando a urgência de implementar políticas e práticas de gestão sustentável da água. A utilização excessiva de água potável em atividades, onde a mesma não seria necessária, tem-se tornado cada vez mais comum, resultando em impactos ambientais e sociais significativos. A utilização de água da rede pública para a higienização de espaços exteriores, o despejo sanitário, a lavagem de veículos ou outras tarefas do quotidiano contribui para a degradação de um recurso que deveria ser preservado. Esta má gestão compromete a disponibilidade futura da água e contribui para a agravante da intensificação de fenómenos como a escassez de recursos e a ocorrência de secas prolongadas.

No contexto de Portugal em específico, também já damos conta de uma situação alarmante. De acordo com a SIC Notícias (2022) cada habitante de Portugal consome em média mais 80 litros do que a sua necessidade básica de água. Refere ainda também que a água é um dos recursos mais necessários e que tem sido um dos mais escassos, 20% da população mundial não tem acesso a água potável, com especulação de aumento nas próximas décadas.

Uma das manifestações mais evidentes da escassez hídrica é a ocorrência de secas, cuja frequência e intensidade têm vindo a aumentar. Como explica Dias e Correia (2020), “o clima mediterrânico pressupõe períodos secos, mas é um facto que nos últimos anos se registaram secas mais frequentes, mais prolongadas e mais abrangentes” (p.16). As regiões do sul do país de Portugal apresentam em média temperaturas mais elevadas do que a região do centro e norte de Portugal, desta forma, é nessa zona onde se incide uma maior preocupação em relação à escassez hídrica. Os mesmos autores referem que:

O World Resources Institute, numa projecção para 2040, classifica Portugal com risco elevado de stress hídrico, ou seja, risco elevado de ter de gerir falta de água

com qualidade, na resposta às necessidades do país. Um cenário que não é homogêneo no território português, estando o Sul mais vulnerável à escassez. (p.16)

A gestão inadequada da água, associada à pouca valorização que lhe é dada, constitui um dos principais entraves à gestão sustentável dos recursos hídricos. A UNESCO (2021) reforça que “a incapacidade de dar o devido valor à água em todos os seus diferentes usos é considerada uma das principais causas, ou um dos sintomas, do descaso político com a água e de sua má gestão” (p. 2). É esta má gestão que levará a desequilíbrios da gestão hídrica. Nesse sentido, e segundo a UNESCO (2021):

A situação atual dos recursos hídricos evidencia a necessidade de uma melhor gestão hídrica. Reconhecer, mensurar e expressar o valor da água, bem como incorporá-lo na tomada de decisões, são ações fundamentais para alcançar uma gestão sustentável e equitativa dos recursos hídricos e realizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. (p.2)

Perante este cenário, torna-se evidente que a questão da água não pode ser abordada apenas do ponto de vista técnico. Como destacam Dias e Correia (2020) “essa possibilidade exige pensar a longo prazo. Não se trata de reverter a tendência dos cenários climáticos que se perspectivam mas de discutir, do lado da procura, como mitigar desperdícios e questionar os diferentes usos que são dados a este recurso, limitado por natureza” (p.16).

A procura de soluções deve, por isso, passar pela promoção de uma cultura de responsabilidade, pela redefinição de prioridades de consumo e pelo incentivo à adoção de práticas sustentáveis em todas as esferas da sociedade.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

Uma das problemáticas identificadas como particularmente preocupante para o futuro do nosso planeta é o consumo excessivo de água potável. Neste sentido, surgiu a necessidade de desenvolver um projeto ambiental que vise, não apenas sensibilizar os alunos para a importância deste recurso, mas também promover a implementação de práticas

concretas que contribuam para a sua preservação. Assim, o projeto procura responder à seguinte questão-problema:

- Como podemos evitar o desperdício de água e contribuir para a sua preservação no nosso dia-a-dia?

4.3.2. Problemas parcelares

- Porque é que a água é tão importante para a vida no planeta?
- Que situações do nosso quotidiano contribuem para o desperdício de água?
- O que podemos fazer na escola e em casa para poupar água?
- Como podemos sensibilizar outras pessoas (famílias, colegas, comunidade) para a importância de poupar água?
- De que forma podemos partilhar com os outros o que aprendemos sobre a importância da água?

4.3.3. Destinatários

O presente trabalho de projeto tem como destinatários principais os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de ser alargado a toda a comunidade escolar, famílias e comunidade.

4.3.4. Entidades envolvidas

Para a concretização deste projeto é necessário o apoio e colaboração de diversas entidades que cooperem para a realização do mesmo:

- Comunidade educativa;
- Fábrica da Água de Alcântara;
- Serviços Municipalizados de Água e Saneamento (SMAS);
- Encarregados de Educação;

4.3.5. Motivação e negociação

A motivação e negociação dos alunos é um elo fundamental para o desenvolvimento e o sucesso do projeto. Para que esta motivação seja verdadeiramente significativa, pretende-se que seja construída de forma progressiva, recorrendo a estratégias de sensibilização, escuta ativa e envolvimento direto nas decisões. Desde o início, é essencial promover um

ambiente em que os alunos se sintam participantes e não apenas recetores de informação, valorizando as suas ideias, experiências e preocupações face ao tema.

Numa fase inicial, propõe-se a realização de um debate em grande grupo, que permita responder a algumas questões orientadoras que estimulem o pensamento crítico e a reflexão, tais como: “De onde vem a água que usamos?”, “O que fazemos com a água que desperdiçamos?” e “Será que todas as pessoas no mundo têm acesso à água potável?”. Estas perguntas funcionarão como ponto de partida para o envolvimento da turma.

Para fomentar o interesse dos alunos, será pertinente recorrer à visualização de vídeos e à leitura de notícias atuais e realistas, que ilustrem de forma clara os problemas relacionados com a escassez e o desperdício de água. Com esta estratégia, pretende-se que os alunos expressem as suas opiniões sobre o tema e reflitam criticamente acerca do problema.

A negociação do projeto será promovida através da adaptação das possíveis atividades a implementar, com base nas ideias sugeridas pelos alunos. Nesta fase, procurar-se-á valorizar não só as propostas dos alunos, como também as contribuições dos encarregados de educação, promovendo uma articulação efetiva entre escola, aluno e família.

4.3.6. Objetivos

Objetivos gerais do projeto:

- * Proporcionar momentos de reflexão sobre questões ambientais;
- * Fomentar a autonomia dos alunos e a consciência crítica face às suas decisões.
- * Desenvolver competências de pesquisa, análise e interpretação da informação;
- * Estimular o trabalho cooperativo e a valorização da colaboração em equipa;
- * Reforçar os laços entre escola, famílias e comunidade educativa;
- * Contribuir ativamente para a construção de uma escola mais sustentável.

Objetivos específicos do projeto:

- * Desenvolver a literacia ambiental e fomentar atitudes conscientes no quotidiano;
- * Identificar e adotar comportamentos que promovam um uso sustentável da água;
- * Reforçar a responsabilidade individual e coletiva na preservação dos recursos hídricos;

- * Promover o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico;
- * Promover a articulação de saberes.

4.3.7. Planeamento

O planeamento do projeto é uma das fases essenciais para garantir a sua organização, eficiência e sucesso. Nesta etapa, definimos as fases a seguir, estruturando o pensamento e permitindo antecipar possíveis desafios que possam surgir. Além disso, um bom planeamento ajuda a otimizar o tempo e a distribuir as tarefas de forma equilibrada, reduzindo a probabilidade de imprevistos.

Roldão (2005) defende que planear é essencial para “(...) conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto de alunos” (p.58). No entanto, mesmo com um planeamento cuidadoso, é natural que surjam desafios ao longo do processo. Por isso, torna-se fundamental adotar uma postura flexível, ajustando o projeto sempre que necessário, de modo a assegurar que os objetivos definidos sejam efetivamente alcançados.

O presente projeto organiza-se em 6 fases:

1.ª fase – Fase de sensibilização e investigação

Na primeira fase do projeto, o principal objetivo é dar a conhecer aos alunos o que é um Trabalho de Projeto, qual a sua finalidade e de que forma se estrutura o trabalho que será desenvolvido ao longo das diferentes etapas. Paralelamente, pretende-se iniciar a abordagem da Educação Ambiental, com especial enfoque na valorização da água como recurso essencial, proporcionando momentos de reflexão partilhada sobre os desafios ambientais atuais.

A componente de investigação será também estendida ao contexto familiar, através da proposta de uma pequena análise realizada em casa. Com o apoio dos encarregados de educação, os alunos deverão observar e registar, ao longo de uma semana, alguns dos seus hábitos de consumo de água, com especial atenção às situações mais comuns de desperdício e às possibilidades de adoção de comportamentos mais sustentáveis.

Para esse efeito, será fornecida uma tabela (anexo 11) com diferentes ações do quotidiano, como, por exemplo, fecho a torneira enquanto escovo os dentes. Em cada linha,

os alunos deverão assinalar, se realizaram ou não essa ação em cada dia da semana. Após esse período de registo, será solicitado que analisem os seus comportamentos e elaborem, com base nas observações recolhidas, algumas propostas de mudança que possam contribuir para um uso mais consciente da água.

Esta tarefa, para além de promover competências de observação, análise e registo, visa reforçar a ligação entre escola e família e estimular uma reflexão fundamentada sobre hábitos que, muitas vezes, são inconscientes, mas têm grande impacto ambiental. Esta análise, desenvolvida em articulação com os encarregados de educação, servirá como ponto de partida para a recolha de ideias e sugestões de ações ou atividades a implementar no âmbito do projeto.

2.ª fase – Alinhamento do projeto

Nesta segunda fase, pretende-se consolidar o rumo do projeto, tendo por base as aprendizagens, reflexões e registos realizados anteriormente. O principal objetivo consiste em transformar essas descobertas em propostas concretas, capazes de promover uma utilização mais consciente e sustentável da água. Com base nas conclusões obtidas na fase de investigação, os alunos serão desafiados a participar ativamente na seleção de comportamentos e medidas que considerem pertinentes para reduzir o desperdício e aumentar a sensibilização da comunidade educativa. Recorre-se, para tal, a metodologias de participação ativa como a tempestade de ideias, o debate coletivo e a votação, permitindo que as decisões reflitam o pensamento do grupo. A partir destas deliberações, será construído o plano de ação que orientará o desenvolvimento do projeto nas fases seguintes.

3.ª fase – Visita de estudo

A terceira fase do projeto consistirá na realização de uma visita de estudo à Fábrica da Água de Alcântara, uma infraestrutura gerida pela empresa Águas do Tejo Atlântico, que integra o sistema de tratamento e valorização de águas residuais da região de Lisboa. Esta visita permitirá aos alunos compreender o percurso da água após a sua utilização, bem como os processos envolvidos no seu reaproveitamento e na proteção dos ecossistemas.

Durante a visita, os alunos terão a oportunidade de contactar com as diferentes etapas do tratamento de águas residuais, perceber como funcionam as estações elevatórias e os mecanismos de monitorização da qualidade da água, e compreender a importância da tecnologia e da ciência na gestão sustentável deste recurso. Serão acompanhados por

técnicos especializados, que proporcionarão explicações adaptadas à faixa etária dos participantes, com linguagem acessível e recursos visuais.

Antes da saída, será realizada em sala de aula uma sessão preparatória com os alunos, centrada na exploração de materiais informativos sobre o funcionamento da fábrica e sobre o destino da água após o seu uso doméstico. Esta antecipação permitirá que os alunos partam para a visita com questões e curiosidades bem definidas.

No regresso, terá lugar um momento de sistematização da experiência, onde os alunos serão convidados a partilhar o que aprenderam, a identificar curiosidades e a destacar os aspetos que mais os marcaram. Em grupo, irão elaborar cartazes ilustrativos sobre o percurso da água e a importância do tratamento das águas residuais. O esboço destes cartazes será realizado em sala de aula, sendo posteriormente desenvolvido em articulação com a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), onde os alunos produzirão as versões finais em suporte digital.

4.ª fase – Análise dos gastos de água na região de Lisboa

Na quarta fase, pretende-se que os alunos sejam capazes de analisar dados reais sobre o consumo de água na região de Lisboa, com o objetivo de desenvolver a competência de tratamento e interpretação de dados, enquanto reforçam a capacidade de análise e reflexão sobre os padrões de utilização deste recurso essencial.

Em sala de aula, e em articulação com a disciplina de Matemática, serão apresentados gráficos e tabelas com informações atualizadas, provenientes de fontes credíveis. Os dados incidirão sobre o consumo médio por habitante, a evolução dos consumos ao longo dos últimos anos e, se possível, a comparação do consumo deste recurso entre diferentes zonas da cidade.

Com o apoio do professor titular, os alunos serão orientados na leitura e interpretação dos dados apresentados, identificando tendências, estabelecendo comparações e refletindo sobre os fatores que contribuem para níveis de consumo mais elevados ou mais reduzidos. Em pequenos grupos, irão construir os seus próprios gráficos com base em subconjuntos de dados previamente selecionados.

5.ª fase – Mãos à obra

A quinta fase do projeto marca a transição da planificação para a ação. Nesta fase colocamos em prática a realização de diversas atividades, e a implementação de pequenas mudanças no quotidiano escolar, com o objetivo de responder de forma concreta ao problema do uso excessivo e pouco consciente da água.

Algumas propostas:

- Colocação de avisos visuais junto às torneiras, com mensagens apelativas como: “Não deixes a água a correr enquanto ensaboas as mãos” ou “Cada gota conta”;
- Fixação de torneiras de pressão ou sensores automáticos que evitem que a água corra desnecessariamente, sobretudo nos intervalos;
- Recolha da água que sobra nos jarros do refeitório, para ser utilizada na rega das plantas da escola ou noutras tarefas que não exijam água potável, como, por exemplo, algumas experiências realizadas em sala de aula;
- Instalação de redutores de caudal nas torneiras, isto é, dispositivos simples e de baixo custo que reduzam a quantidade de água usada sem comprometer a sua eficácia;
- Criação de um sistema de recolha de água da chuva através da instalação de calhas ou depósitos para recolher água da chuva, para posteriormente usar na rega ou limpeza exterior;
- Criação de um “Cantinho Verde” da escola, onde os alunos possam cuidar de plantas regadas com água reaproveitada;
- Celebrações no Dia Mundial da Água (22 de março) com jogos didáticos, apresentações, dramatizações e exposições dos trabalhos realizados;
- Realização de conferências dirigidas a todos os anos de escolaridade, dinamizadas por um técnico dos SMAS, com o objetivo de explicar como se realiza o tratamento da água e apresentar estratégias acessíveis para reduzir o consumo excessivo deste recurso;
- Substituição progressiva de autoclismos por modelos de dupla descarga, permitindo escolher entre descarga total ou parcial, conforme a necessidade;
- Ações de manutenção preventiva para verificar com regularidade a existência de fugas ou de equipamentos defeituosos. Esta ação pode ser integrada numa campanha com participação dos alunos;

- Participação em outros projeto escolares, como por exemplo, o Eco-Escolas, para em conjunto desenvolver sistemas de reaproveitamento de água em pequena escala ou criar protótipos como garrafões, funis ou tubos;
- Instalação de bebedouros no espaço exterior da escola.

Embora algumas propostas não possam ser diretamente implementadas pelos alunos como, por exemplo, a substituição de torneiras ou a instalação de sistemas de recolha de água da chuva, é possível envolvê-los ativamente no processo. Os alunos podem assumir um papel orientador, elaborando um orçamento estimado, pesquisando materiais adequados e acompanhando simbolicamente o processo de instalação. Desta forma, tornam-se agentes participativos e conscientes da mudança, compreendendo não só a importância das intervenções, mas também o seu planeamento e execução.

6.ª fase – Vídeo de sensibilização

A sexta fase do projeto será dedicada à produção de um vídeo de sensibilização sobre a importância da poupança de água, elaborado em colaboração com os professores das áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Expressão Dramática/Teatro. Este vídeo pretende dar visibilidade ao trabalho realizado ao longo do projeto e funcionar como um apelo à adoção de comportamentos mais conscientes por parte de toda a comunidade educativa.

O conteúdo será construído com base nas aprendizagens e informações recolhidas pelos alunos nas diferentes fases do projeto. Para além de apresentar dados relevantes e sugestões práticas, o vídeo incluirá a participação de várias turmas da escola, cada uma completando a expressão: “A água é...”. Esta dinâmica pretende transmitir uma mensagem coletiva, criativa e emocional, reforçando a ideia de que todos somos responsáveis por preservar este recurso vital.

4.3.8. Recursos

Recursos materiais:

- * Tabelas de registo de hábitos de consumo;
- * Materiais escolares;
- * Computadores;
- * Projetor e colunas;
- * Depósitos, bidões ou garrafões grandes;

- * Torneiras de pressão ou sensores automáticos;
- * Redutores de caudal, autoclismos de dupla descarga;
- * Bebedouros;
- * Materiais de jardinagem;
- * Equipamento audiovisual;
- * Questionários impressos;
- * Autocarro.

Recursos humanos:

- * Comunidade educativa;
- * Alunos;
- * Docentes das respetivas turmas;
- * Encarregados de educação;
- * Motorista de autocarro;
- * Fábricas.

4.3.9. Produtos finais

De forma a concluir este projeto, os alunos irão realizar um vídeo de sensibilização, conforme descrito na sexta fase do plano. O objetivo principal é partilhá-lo nas redes sociais da escola, de modo a ampliar o impacto da mensagem, envolvendo famílias, docentes e restante comunidade escolar. Sempre que possível, pretende-se também solicitar a sua divulgação através dos canais institucionais da Câmara Municipal, reforçando a visibilidade do projeto e o seu potencial inspirador para outras escolas e contextos educativos. Paralelamente, será organizada uma sessão de apresentação pública do vídeo num espaço amplo da escola, como o ginásio ou o anfiteatro, reunindo a comunidade educativa.

4.3.10. Avaliação

4.3.10.1. Avaliação do processo

A avaliação do processo assume um papel fundamental no acompanhamento contínuo do projeto, permitindo refletir de forma crítica sobre as dinâmicas em curso, identificar constrangimentos e promover ajustamentos sempre que necessário. Dado que a construção do projeto partiu das propostas e interesses dos próprios alunos, é essencial garantir que estes se mantêm como agentes ativos também na fase avaliativa.

Para esse efeito, estão previstas assembleias de turma regulares, nas quais os alunos terão oportunidade de partilhar as suas perceções sobre o desenvolvimento do projeto. Nestes momentos de reflexão coletiva, serão incentivados a identificar o que está a correr bem, o que pode ser melhorado e que alterações gostariam de propor.

Paralelamente, será feita a monitorização do diário de bordo, instrumento de registo pessoal e contínuo que cada aluno irá desenvolver. Este documento servirá para documentar acontecimentos significativos, aprendizagens, dúvidas ou emoções sentidas ao longo do processo.

4.3.10.2. Avaliação do produto final

A avaliação do produto final centrar-se-á nos resultados concretos alcançados e no impacto das ações desenvolvidas, tanto no contexto escolar como na comunidade educativa. Pretende-se, com esta análise, perceber em que medida os objetivos delineados foram atingidos e até que ponto o projeto promoveu mudanças reais nos comportamentos e atitudes face ao uso da água.

Para esse efeito, será aplicado um inquérito de avaliação (anexo 12) dirigido aos alunos, encarregados de educação e elementos da comunidade escolar. Este instrumento permitirá recolher perceções sobre a relevância e eficácia do projeto, identificar aspetos positivos, dificuldades sentidas e reunir sugestões que possam orientar a melhoria de futuras iniciativas com cariz ambiental e educativo.

4.4. Calendarização

A Tabela 17 apresenta a calendarização prevista para o projeto, cuja implementação se estende ao longo de todo o ano letivo. A duração de cada fase poderá variar, sendo ajustada de acordo com o ritmo de desenvolvimento das atividades e a dinâmica da turma.

Tabela 17*Calendarização do projeto “Gotas com Futuro”*

	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Motivação e Negociação										
1.ª Fase										
2.ª Fase										
3.ª Fase										
4.ª Fase										
5.ª Fase										
6.ª Fase										
Avaliação do processo										
Avaliação final										

4.5. Considerações finais do projeto

O tema deste projeto surgiu da crescente atenção e preocupação social em torno da escassez de água e do uso excessivo deste recurso essencial. Ao longo dos últimos anos, esta problemática tem vindo a levantar importantes questões nos domínios científicos, políticos e sociais. Perante este cenário, considero fundamental que a escola assuma um papel ativo na educação para a sustentabilidade, oferecendo aos alunos experiências significativas que os sensibilizem para os desafios ambientais que enfrentamos e para a urgência de adotar comportamentos responsáveis, sob pena de agravarmos a situação nos próximos anos.

Por motivos mencionados anteriormente e ao longo do projeto, a escola tem de assumir um papel interventivo na transformação dos hábitos e atitudes. O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017a), refere que:

A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (p.7)

Reconheço, no entanto, que a implementação de um projeto com estas características poderá apresentar algumas limitações, sobretudo no que diz respeito à participação direta dos alunos em certas atividades. Ainda assim, procurei desenhar um conjunto de ações em que os alunos fossem agentes ativos e intervenientes no processo. Acredito que, ao colocar o projeto em prática, e com o envolvimento progressivo dos destinatários, poderiam surgir novas ideias e propostas que reforçassem ainda mais o seu protagonismo.

Em suma, *Gotas com Futuro* é um projeto que ambiciono implementar no futuro, com o propósito de contribuir de forma real e significativa para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de intervir construtivamente na comunidade e de valorizar a preservação da água como um bem comum e insubstituível.

Reflexão – Considerações Finais

Iniciei o meu percurso académico na Escola Superior de Educação João de Deus ao ingressar no Curso Técnico Superior Profissional em Promoção de Atividades Educativas, Sociais e Culturais. Optei por este curso com o intuito de, mais tarde, prosseguir estudos na Licenciatura em Educação Básica, e posteriormente o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No início, questioneei-me se teria sido mais acertado ingressar diretamente na Licenciatura em Educação Básica. No entanto, com o tempo, percebi que a escolha pelo curso técnico foi extremamente enriquecedora. Esta etapa, tal como mais tarde a licenciatura, proporcionou-me oportunidades valiosas de contacto com diferentes contextos e com profissionais experientes que contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Através das práticas vivenciadas e das aprendizagens partilhadas, fui consolidando a minha vocação para a educação e fortalecendo a vontade de continuar este percurso.

Hoje, estou mais próxima do que nunca de concretizar o sonho de ser educadora e professora, e isso deve-se, em grande parte, à Escola Superior de Educação João de Deus e às pessoas que nela encontrei, que sempre me acolheram de braços abertos. Posso afirmar, com convicção, que entrei nesta “casa” como uma menina e saio como uma mulher.

Quando cheguei, sentia-me insegura, pouco comunicativa e com receio de me expor. Tinha vergonha de fazer apresentações e evitava dar voz às minhas ideias. Agora reconheço o quanto cresci. Hoje enfrento os desafios com determinação, expresso o que penso e apresento o meu trabalho com confiança. Mesmo que nem tudo corra como planeado, faço-o com a consciência de que estava preparada e de que dei o meu melhor. E isso, para mim, já é uma grande conquista.

Sinto que esta grande evolução da minha parte se deveu muito também ao contexto de estágio. O estágio profissional representou, sem dúvida, um dos momentos mais significativos desta jornada, a que chamo processo formativo.

Bolhão (2013) defende que o estágio é uma:

importante componente do processo de formação académica e profissional, no qual o aluno se prepara para a inserção no mercado de trabalho mediante a participação

em situações reais de trabalho podendo o aluno pode exercer de forma inicial a sua profissão e as funções inerentes à mesma. (p.3)

Esta experiência prática teve um papel fundamental na consolidação do meu percurso formativo, permitindo-me conhecer diferentes contextos educativos que, além de me colocarem à prova, reforçaram a minha motivação para ser uma educadora e professora empenhada, sensível às necessidades dos alunos e verdadeiramente comprometida com o seu crescimento e aprendizagem.

A prática profissional de estágio não teria sido uma experiência tão enriquecedora sem o acompanhamento atento da equipa de supervisão pedagógica, cujo apoio foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo de todo o processo. A supervisão, como destacam Mosqueira e Almeida (2017), "consiste em orientar a formação do professor, sendo esta exercida por um docente (supervisor) à partida mais experiente e informado, onde se estabelece uma relação de empatia, confiança, cooperação, abertura e reflexão" (p. 30).

Este acompanhamento contínuo não só orientou as minhas práticas pedagógicas, como também me desafiou a refletir de forma crítica sobre os obstáculos surgidos ao longo do estágio. Esta reflexão permitiu-me aplicar os conhecimentos adquiridos, ajustar estratégias e encontrar soluções adequadas para as exigências do quotidiano da sala de aula. A reflexão sobre a minha prática, mediada pelo *feedback* construtivo da equipa de supervisão, foi fundamental para a minha evolução e para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, responsável e eficaz.

Como sublinham 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 eficaz, consciente e responsável" (p. 74). Dessa forma, o estágio, aliado à supervisão pedagógica, foi uma experiência de aprendizagem profunda, preparando-me para os futuros desafios.

A nível profissional sinto que as reflexões e os *feedbacks* constantes tanto da equipa de supervisão como dos professores orientadores, foram essenciais para as minhas aprendizagens. Para Caldeira *et al.* (2017, p. 68), "a prática supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma maior e melhor troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes". As mesma autoras defendem que os alunos devem aproveitar este processo

para reestruturar “o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivência e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores” (p. 48).

Não posso concluir sem refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional. Durante a sua elaboração, enfrentei uma grande dificuldade em gerir o tempo para equilibrar todas as responsabilidades. Entre as aulas, o estágio e a redação do relatório, o meu calendário tornou-se sobrecarregado, e houve momentos em que senti que estava a atingir o meu limite. Conciliar essas tarefas desafiadoras trouxe-me períodos de insegurança e cansaço, em que cheguei a duvidar da minha capacidade para continuar. Em certos momentos, senti que a exaustão estava prestes a vencer-me, e a tentação de desistir foi forte. No entanto, aprendi a gerir essas emoções e, nas situações mais difíceis, encontrei forças para seguir em frente. Afinal, o objetivo ainda não foi alcançado, mas estou na reta final, e isso tem sido a motivação para continuar a minha jornada.

Com o olhar no futuro, pretendo ainda prosseguir estudos na área da Psicologia Infantil, ingressando na respetiva licenciatura, com o objetivo de conciliar a vertente educativa com uma compreensão mais profunda do desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Acredito que esta articulação entre educação e psicologia poderá enriquecer a minha prática profissional, tornando-me uma educadora/professora mais completa e atenta às necessidades de cada criança/aluno. Para além disso, vejo a formação como um processo contínuo, e por isso ambiciono frequentar outros cursos, workshops, palestras e ações de formação que me permitam crescer, atualizar conhecimentos e acompanhar os desafios emergentes da educação.

Antes de terminar, importa destacar que este estágio me ensinou a importância dos valores na educação. Mais do que conteúdos, aprendi que educar é também semear empatia, respeito e responsabilidade. Como afirma Estanqueiro (2012), "os bons valores fazem parte da alma da educação... Se os educadores plantarem boas sementes, a sociedade colherá bons frutos" (p. 99). Ao concluir esta etapa, levo comigo a certeza de que estou preparada e motivada para abraçar esta profissão com entrega e compromisso. Sei que continuarei a crescer com cada aluno e com cada desafio, e que o mais importante será sempre fazer a diferença na vida daqueles que comigo aprenderem a caminhar.

Referências Bibliográficas

- Amado, N., & Carreira, S. (2019). *Trabalho de projeto*. Governo dos Açores – Secretaria. https://www.academia.edu/92736429/Trabalho_de_Projeto#loswp-work-container
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Metas curriculares de matemática – Ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: Estudo de caso numa instituição de ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2240/1/FILOMENACALDEIRA.Importancia.Materiais.pdf>
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf.

- Canavarro, A., Albuquerque, C., Mestre, C., Martins, H., Silva, J., Almeida, J., Santos, L., Gabriel, L., Seabra, O., & Correia, P. (2019). *Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em matemática*. Direção Geral da Educação.
- Canguru Matemático (2025). *Regulamento do concurso canguru matemático 2025*. <https://www.mat.uc.pt/~canguru/RegulamentoCanguru2025.pdf>
- Castro, A. L. M. B. (2006). O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: O que nos dizem Piaget e Vygotsky. *Rev. Psicopedagogia*, 23(70), 40-61. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n70/v23n70a06.pdf>
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Connor, R. (2024). *Água para a prosperidade e a paz*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388950_por
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler Vol.1. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Artmed.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – Guia prático para professores e educadores*. (1.ª Ed.). Areal Editores.
- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-lei n.º 17/2016 de 4 de abril (Organização e gestão dos currículos).
- Dias, C. P., & Chagas, I. (2015). Multimédia como recurso didático no ensino da Biologia. *Interacções*, (39), 393-404. https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8746/6305?utm_source=chatgpt.com

- Dias, F. & Correia, C. (2020). *O uso da água em Portugal: Olhar, compreender e atuar com os protagonistas*. Fundação Calouste Gulbenkian e Return On Ideas. https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2020/06/Uso-da-%C3%A1gua-em-Portugal_Estudo-Gulbenkian.pdf
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89. http://www.joadedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Galvão, C. (2007). *Práticas de pesquisa em educação ambiental em diferentes espaços institucionais educação ambiental em portugal: Investigação sobre as práticas*. Universidade de Lisboa. <https://revistas.usp.br/pea/article/view/30019>
- Gardner, H. (1999). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.
- Gonçalves, F., Pereira, R., Azeiteiro, U., & Pereira, M. (2007). *Actividades práticas em ciências e educação ambiental*. Instituto Piaget.
- Leitão, A. (2016). A universidade e o desenvolvimento de competências-chave para o desenvolvimento sustentável. *Revista electrónica de investigação e desenvolvimento*, 1 (6), 37-55. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/39920990/82_389_1_PB.pdf

- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas*. Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Editora Afrontamento.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp.23-63). PACTOR.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Pactor.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar ... A metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. (2.^a Edição). Ministério da Educação | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_o_professores.pdf
- Martins, M. (2018). Diagrama ou gráfico de barras. *Revista de Ciência Elementar*, 6, 1-3.
<https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2018/023/>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos e apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf

- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação | Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf
- Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Observação de aulas e autorretrato da prática profissional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 20-24.
https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/40656069/2150_Art_culo_10144_1_10_20171212.pdf
- Ministério da Educação (2017a). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2017b). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Matemática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Matemática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Ministério da Educação (2018e). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Ministério da Educação (2018f). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação (2018g). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio.*

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade.* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12397/1/tese.pdf>

Montessori, M. (2007). *A descoberta da criança.* Editorial Presença.

Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43.

http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo.* Contraponto.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Escrita.* Ministério da Educação | Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança.* Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Palácios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2010). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Artmed.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Ministério da Educação | Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Matematica/programa_matematica_2007.pdf
- Querido, S. M. F. F. (2013). *Aprendizagem da leitura no português europeu: Relações entre fluência na leitura oral, vocabulário e compreensão em leitura*. Faculdade de Psicologia.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular crenças e equívocos*. ASA.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. (2006). João de Deus: Método de leitura com sentido. *Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*.
http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_de_us_b.pdf
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Serrano, P. & Luque, C. (2016). *A criança e a motricidade fina: Desenvolvimento, problema e estratégias*. Papo-Letras.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*. 55(5), 1-15.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3824Serrao.pdf>

- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: Supervisores e estilos de supervisão*. Editorial Novembro.
- Silva, E., Basto, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação | Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/leituraoriginal.pdf>
- Silva, H., & Lopes, J. (2018). Eu, professor, pergunto I. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. Pactor.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação | Direção Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. PACTOR.
- Sim-Sim, L. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação | Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_com_prensao_textos.pdf
- Sim-Sim, T. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto Editora.
- Sociedade Independente de Comunicação, S.A. (2022). *Portugal: Cada habitante gasta em média 190 litros de água por dia*. SIC NOTÍCIAS. <https://sicnoticias.pt/pais/2022-03-22-portugal-cada-habitante-gasta-em-media-190-litros-de-agua-por-dia>
- Sousa, A. B. (2012). *Atividades para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*. Almedina.
- UNESCO (2005). *Década da educação das nações unidas para um desenvolvimento sustentável*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância. Mapear*

aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Vaz, M. M. C. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem.* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
Repositório Comum.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6304/1/ulfpie040053_tm.pdf

Vilão, R., Venâncio, C., Lopes, M. A., & Ferreira, M. J. (2023). *Relatório do estado do ambiente 2022.* Agência Portuguesa do Ambiente.
https://rea.apambiente.pt/sites/default/files/rea/REA%202022_pdf_vfinal_21_07_2023.pdf?utm_source=chatgpt.com

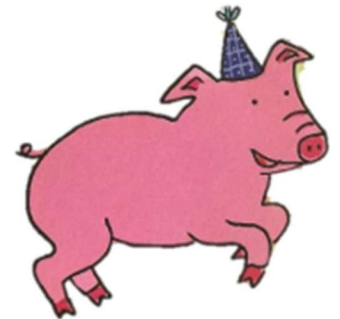
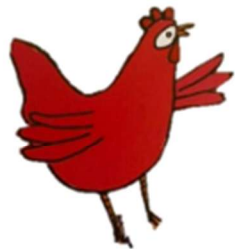
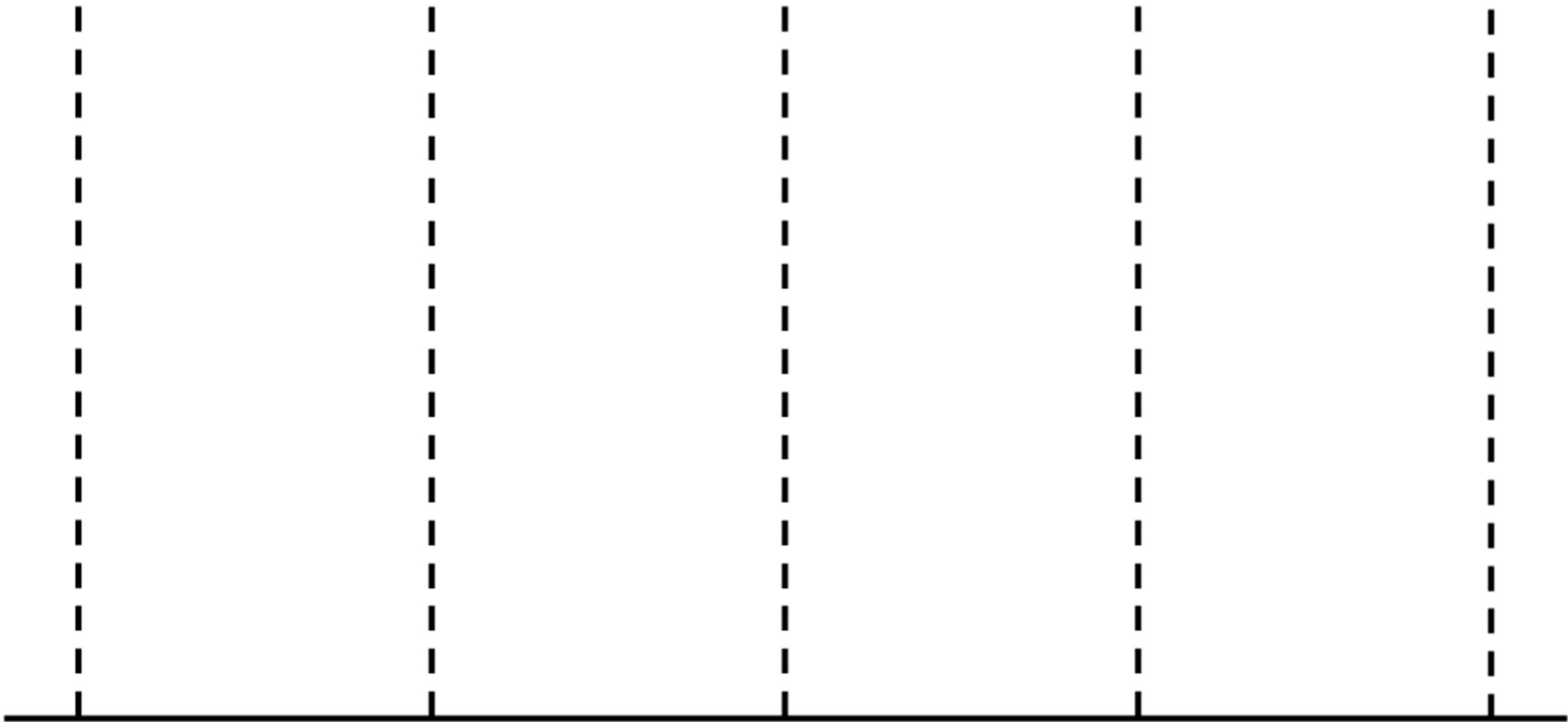
UNESCO (2021). *O valor da água.* UNESCO.
<https://unhabitat.org/sites/default/files/2021/07/375750por.pdf>

Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em educação infantil.* ARTMED.

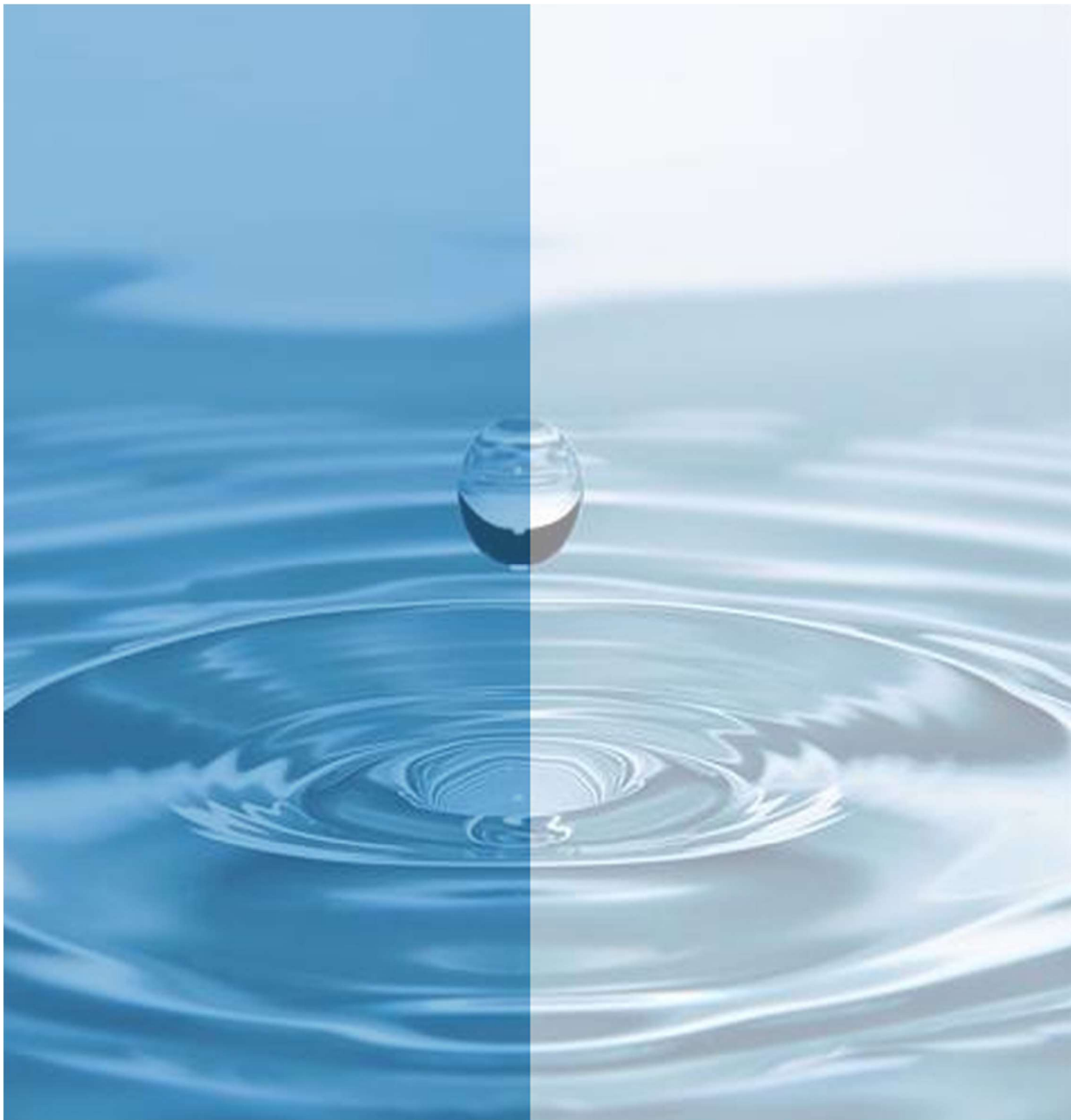
Anexos

**Anexo 1 – Proposta de atividade do Domínio da
Matemática sobre o livro *Não abanem o barco* – 3 anos**

Não Abanem o Barco!



**Anexo 2 – Folha de registo da atividade experimental – 3.º
ano**



Nome: _____

Lição n.º _____

Sumário: Atividade experimental:
substâncias solúveis ou insolúveis.

FOLHA DE REGISTOS

SOLÚVEL OU INSOLÚVEL



1 Introdução

A água é um bom solvente, porque consegue dissolver muitas outras substâncias, formando soluções.

Uma solução é uma mistura homogénea de duas ou mais substância.

As substâncias solúveis em água misturam-se com a água formando misturas homogéneas. Mas, será que existem substâncias insolúveis, isto é, que não se dissolvem em água?

Questão-Problema

TODAS AS SUBSTÂNCIAS SÃO SOLÚVEIS NA ÁGUA?

2 Previsões

Preenche o quadro com as tuas previsões colocando um (X) na opção que consideras correta.

Substâncias	Sal	Areia	Azeite	Açúcar
Solúvel				
Insolúvel				

3 Antes da experiência

Completa os quadros com as variáveis da experiência em falta.

O que vamos medir?

- Dissolução

O que temos de mudar?

-

O que temos de manter?

-

4 Materiais

- Água;
- Açúcar;
- Areia;
- Azeite;
- Colher;
- Copo medidor;
- Recipientes transparentes;
- Sal.

5 Procedimentos

1. Distribuir quatro recipientes transparentes pela mesa;
2. Medir 150 ml de água com o copo medidor e colocar em cada recipiente;
3. Adicionar, em cada recipiente, uma colher de uma substância diferente;
4. Misturar bem com a colher;
5. Observar e registar os resultados.

6 Resultados

Preenche a tabela com os resultados da atividade experimental, registando se a substância é solúvel ou insolúvel na água.

	Solúvel ou Insolúvel
Sal	
Areia	
Azeite	
Açúcar	

7 Conclusão

Preenche os espaços em falta, de modo a criar afirmações verdadeiras.

Há substâncias que, depois de misturadas com água, não se distinguem, como, por exemplo, o _____ e o _____. A essas substâncias, chamamos de substâncias _____.

Também podemos encontrar substâncias _____, isto é, que ao juntar com a água não se vão dissolver, tais como, a _____ e o _____.

**Anexo 3 – Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem
Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos**

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos



Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Ouve atentamente a história *Ave Rara*, de Rocio Bonilla.

1.1. Na sopa de letras, procura as seguintes palavras da história e circunda-as de acordo com a cor correspondente.

ave

bicos

sementes

asas

papagaio

voar



1.2. Escreve as palavras que procuraste na sopa de letras.

Ave

Bicos

Sementes

Asas

Papagaio

Voar

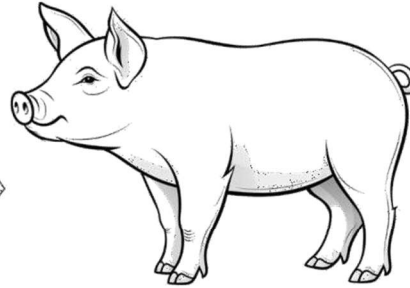
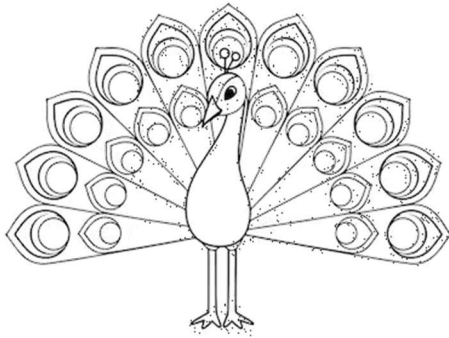
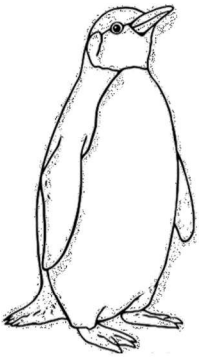
**Anexo 4 – Grelha de correção da proposta de avaliação do
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5
anos**

Parâmetros	1. Identificação das palavras num quadro de sopa de letras					2. Consciência de palavra							Total	Resultado da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.		
Cotações	4	3	2	1	0	6	5	4	3	2	1	0		
C1	–	3	–	–	–	–	–	–	3	–	–	–	6	Suficiente
C2	4	–	–	–	–	–	5	–	–	–	–	–	9	Muito Bom
C3	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C4	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	1	–	3	Insuficiente
C5	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C6	4	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	6	Suficiente
C7	–	3	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	9	Muito Bom
C8	4	–	–	–	–	–	5	–	–	–	–	–	9	Muito Bom
C9	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	4	Insuficiente
C10	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C11	–	3	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	9	Muito Bom
C12	4	–	–	–	–	–	–	4	–	–	–	–	8	Bom
C13	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C14	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C15	–	3	–	–	–	–	5	–	–	–	–	–	8	Bom
C16	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C17	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C18	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	1	–	2	Fraco
C19	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
C20	4	–	–	–	–	6	–	–	–	–	–	–	10	Muito Bom
Média	3,55					4,6							8,15	Bom

**Anexo 5 — Dispositivo de avaliação da componente de
Estudo do Meio – 1.º ano**

3. Observa os seguintes animais.

3.1. Faz um círculo em redor do intruso (o animal que não pertence à classe das aves).



3.2. Pinta os animais pertencentes à classe das aves.

4. Preenche o bilhete de identidade do papagaio.

Bilhete de Identidade



Qual é o nome deste animal?

Este animal é um _____.

Quais as principais características?

Corpo coberto por _____.

Tem um _____ para se alimentar.

Tem duas _____ para andar e pousar em diversos locais.

Tem duas _____ para voar.

Onde vive?
(coloca uma cruz)

Terra _____ Ar _____ Água _____

Como se reproduz?

Reproduz-se através de um _____.

A que grupo de animais pertence?

Pertence ao grupo das _____.

**Anexo 6 – Grelha de correção da proposta de avaliação da
componente de Estudo do Meio – 1.º ano**

Parâmetros	1. Identificação dos constituintes da ave				2. Funções das principais características das aves				3. Identificação da classe das aves		4. Motricidade fina				5. Ortografia					Total	Resultado da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.		
Cotações	1,5	1	0,5	0	3	2	1	0	1	0	1,5	1	0,5	0	3	2	1	0,5	0		
A1	1,5	–	–	–	–	2	–	–	1	–	–	–	0,5	–	–	2	–	–	–	7	Bom
A2	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A3	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A4	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	–	2	–	–	–	9	Muito Bom
A5	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A6	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A7	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A8	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A9	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	–	2	–	–	–	9	Muito Bom
A10	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	–	2	–	–	–	9	Muito Bom
A11	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A12	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A13	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A14	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A15	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
A16	1,5	–	–	–	3	–	–	–	1	–	1,5	–	–	–	3	–	–	–	–	10	Muito Bom
Média	1,50				2,94				1		1,44				2,75					9,63	Muito Bom

**Anexo 7 — Dispositivo de avaliação da componente de
Matemática – 3.º ano**

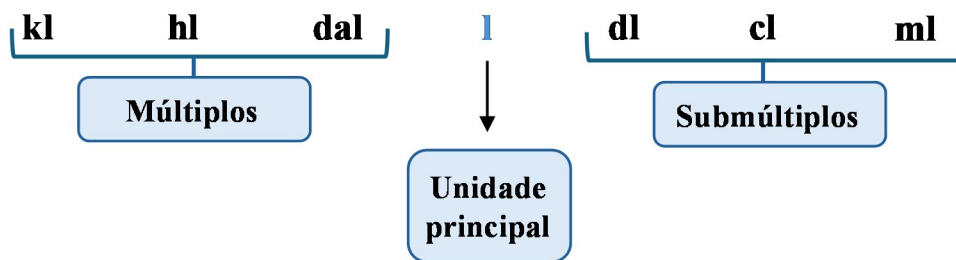
Matemática – 3.º ano

Nome: _____

Data: _____

Medidas de capacidade

A **capacidade** é a quantidade (de algo) que um objeto pode conter no seu interior. Para medirmos a capacidade de um determinado objeto usamos as unidades de medidas de capacidades.



1. Faz as transformações das seguintes medidas.

$2,5 \text{ kl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ hl}$

$0,8 \text{ dal} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cl}$

$1,2 \text{ cl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dal}$

$34 \text{ hl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$

$1 \text{ dal} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$

$12,7 \text{ dal} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cl}$

$6,2 \text{ hl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ml}$

$4,5 \text{ hl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dal}$

$200 \text{ ml} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dal}$

$1200 \text{ ml} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cl}$

$8,7 \text{ hl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ kl}$

$103 \text{ dal} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$

$37 \text{ kl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dl}$

$0,008 \text{ kl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cl}$

$0,025 \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ml}$

$3400 \text{ ml} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$

2. Observa a capacidade de cada recipiente e ordena por ordem crescente.



1 l



5 ml



50 cl



200 ml



330 ml



5 l

< < < < <

3. A Rita e a Beatriz estão a encher o aquário da sala. Elas usaram um recipiente com capacidade de 400 cl e para encher o aquário por completo fizeram-no 18 vezes. Qual é a medida de capacidade do aquário em litros?

R:

4. Observa a imagem, que apresenta a equivalência entre as capacidades dos diferentes recipientes. Cada jarro tem de capacidade 1500 ml.



- 4.1. Qual será a capacidade de cada caneca? Mostra como pensaste.

- 4.2. Os quatro jarros conseguem encher o balde. Qual é a capacidade do balde? Mostra como pensaste.

**Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de avaliação da
componente de Matemática – 3.º ano**

Parâmetros	1. Reconhecimento de relações entre medidas de capacidade					2. Comparação e ordenação de recipientes segundo a sua capacidade					3. Resolução de problemas que envolvam a capacidade				4. Resolução de problemas que envolvam a capacidade								Total	Resultado da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.1.	4.1.2.	4.1.3.	4.1.4.	4.2.1.	4.2.2.	4.2.3.	4.2.4.		
Cotações	1,5	1	0,5	0,25	0	1,5	1	0,5	0,25	0	3	2	1	0	2	1	0,5	0	2	1	0,5	0		
A1	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	9,5	Muito Bom
A2	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	8,5	Bom
A3	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	9,5	Muito Bom
A4	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	9,5	Muito Bom
A5	1,5	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
A6	-	1	-	-	-	-	-	0,5	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	8,5	Bom
A7	-	1	-	-	-	-	-	-	-	0	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	7	Bom
A8	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	9,5	Muito Bom
A9	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	7,5	Bom
A10	1,5	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
A11	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	8,5	Muito Bom
A12	-	1	-	-	-	-	-	-	-	0	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	0,5	-	5,5	Suficiente
A13	1,5	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
A14	-	1	-	-	-	-	-	0,5	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	7,5	Bom
A15	1,5	-	-	-	-	-	-	0,5	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	8	Bom
A16	-	1	-	-	-	1,5	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	9,5	Muito Bom
Média	1,16					1,03					2,8125				1,94				1,71875				8,66	Muito Bom

**Anexo 9 — Dispositivo de avaliação da componente de
Português – 2.º ano**



Nome: _____

Data: _____

1. Preenche a tabela corretamente.

Palavras	Divisão silábica	Classificação da palavra quanto ao número de sílabas	Classificação da palavra quanto à acentuação
relâmpago			
escola			
coração			

2. Lê as frases e completa.

2.1. Será que esta água é potável?

Tipo: _____

Forma: _____

2.2. Não vi a Luísa no recreio.

Tipo: _____

Forma: _____

3. Transforma a não frase em frase.

Matilde ansiosa está A cheguem que as de férias verão.

4. Escreve o plural ou o singular das palavras.

nuvem	→	
	←	armazéns
panela	→	
	←	sons

5. Escreve palavras do campo lexical da palavra mar.

mar

6. Faz corresponder cada palavra à classe de palavras a que pertence.

aborrecida •

• nome •

• Jaime

os •

• determinante artigo •

• fantástica

vizinhos •

• adjetivo •

• uma

inventor •

• verbo •

• gosta

**Anexo 10 – Grelha de correção da proposta de avaliação
da componente de Português – 2.º ano**

Parâmetros	1. Classificação de palavras				2. Identificação da polaridade e tipo de frase						3. Consciencialização da estrutura da frase			4. Formação do plural e singular			5. Desenvolvimento do conhecimento lexical					6. Identificação da classe de palavras					Total	Resultado da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.1.	2.2.2.	2.2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	6.5.		
Critérios	2	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1,5	1	0	2	1,5	1	0,5	0	1,5	1	0,5	0,25	0		
Cotações	2	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	1,5	1	0	2	1,5	1	0,5	0	1,5	1	0,5	0,25	0		
A1	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	9	Muito Bom
A2	-	1	-	-	1	-	-	-	0,5	-	-	-	0	1,5	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	6	Suficiente
A3	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	0,5	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	8,5	Bom
A4	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	0	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	8,5	Bom
A5	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	9,5	Muito Bom
A6	-	1	-	-	-	-	0	-	-	0	-	-	0	1,5	-	-	-	-	-	-	0	1,5	-	-	-	-	4	Insuficiente
A7	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	9,5	Muito Bom
A8	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	9,5	Muito Bom
A9	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	0,5	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	8,5	Bom
A10	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	-	-	-	-	0	1,5	-	-	-	-	8	Bom
A11	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	10	Muito Bom
A12	2	-	-	-	-	-	0	-	-	0	-	-	0	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	6,5	Suficiente
A13	-	-	0,5	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	8	Bom
A14	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	10	Muito Bom
A15	2	-	-	-	-	-	0	-	-	0	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	8	Bom
A16	2	-	-	-	-	0,5	-	1	-	-	1	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	9	Muito Bom
Média	1,66				0,78			0,78			0,69			1,50			1,66					1,22					8,28	Muito Bom

**Anexo 11 – Tabela de registo semanal de comportamentos
relacionados com o uso da água**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Fecho a torneia enquanto escovo os dentes.							
Uso um copo com água para lavar os dentes.							
Fecho a torneia enquanto ensaboas as mãos.							
Fecho a torneira enquanto ensaboo as mãos.							
Tomo banho de chuveiro em vez de encher a banheiro.							
Fecho a água enquanto coloco o shampoo, amaciador e gel de banho.							
Reutilizo a água da chuva (por exemplo, para regar as plantas).							
Ajudado a detetar e a fechar torneiras mal apertadas;							
Uso garrafas de água reutilizáveis em vez de garrafas descartáveis;							
Lavo a loiça com a torneira aberta o tempo todo.							
Converso com a minha família sobre a poupança de água.							

Nome: _____

**Anexo 12 – Inquérito corresponde à avaliação do produto
final do projeto**

Inquérito de avaliação do projeto “Gotas com futuro”

Destinatário:

- Aluno Encarregado de Educação Outro elemento da comunidade escolar

1. Envolvimento do projeto

1.1. Participaste ou acompanhaste as atividades do projeto?

- Sim, em quase todas Em algumas Pouco Não

1.2. Consideras que o projeto foi interessante e motivador?

- Muito Pouco Muito pouco

1.3. Achas que aprendeste (ou que os alunos aprenderam) algo novo sobre a importância da água?

- Sim Mais ou menos Não

2. Impacto pessoal e escolar

2.1. Após o projeto, mudaste algum comportamento em relação ao uso da água?

- Sim Não Ainda não, mas pretendo

Se sim, qual?

2.2. Achas que o projeto teve impacto na escola (por exemplo, na redução do desperdício ou maior sensibilização)?

- Sim Mais ou menos Não

3. Avaliação das ações

3.1. Qual destas atividades consideraste mais significativa? (podes assinalar mais do que uma)

Visita de estudo à Fábrica da Água

Análise dos hábitos em casa

Produção do vídeo

Conferência com o técnico

Criação de materiais e cartazes

Outras: _____

3.2. Qual foi, na tua opinião, a principal mensagem do projeto?

4. Sugestões e observações

4.1.O que mais gostaste neste projeto?

4.2.Que melhorias sugeres para projetos semelhantes no futuro?
