

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

Inês Sofia Barbosa Viegas D' Abreu

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

Inês Sofia Barbosa Viegas D' Abreu

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 da Professora Doutora Teresa da Silveira Botelho.

Lisboa, julho de 2025



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Teresa da Silveira Botelho

Coorientador/a (nome completo)..... _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Imês Sofia Barbosa Viegas D'Abreu

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 julho de 20 25

O/A Orientador/a


Teresa da Silveira Botelho
(Assinatura)

Agradecimentos

Para chegar até aqui, percorri um caminho feito de esforço, persistência e, sobretudo, de muitas pessoas que caminharam comigo. A todas elas, o meu mais sincero “obrigada”.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Teresa da Silveira Botelho, pela orientação dedicada, pela paciência incansável e pelas palavras certas nos momentos certos. Obrigada por me guiar com rigor e carinho ao longo deste processo.

Expresso também a minha eterna gratidão aos membros do corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus, por todos os ensinamentos, momentos de partilha e apoio constante nesta caminhada.

Agradeço a todos os educadores e professores que me acolheram, de forma tão amável e atenta, nas suas salas de atividades ao longo do estágio profissional. O profissionalismo e a dedicação que tive a honra de testemunhar contribuíram imensamente para a minha evolução.

À minha família, o meu porto seguro, por acreditarem sempre em mim. À minha mãe e ao meu pai, que, apesar de já não se encontrarem fisicamente ao meu lado, continuam a caminhar comigo a cada passo. Obrigada por todo o amor, pelo apoio e por me ensinarem o valor do trabalho e da humildade.

Aos meus irmãos, por estarem sempre por perto, mesmo quando longe.

Às meninas que a João de Deus me apresentou e que caminham comigo desde o 1.º ano da Licenciatura, em especial à minha parceira de estágio e amiga, Catarina Inocêncio que se tornou um verdadeiro pilar ao longo desta formação. Que desde o primeiro dia esteve sempre disponível para me ajudar, ouvir e aconselhar. Sem ela, este percurso não teria sido tão especial e repleto de memórias felizes.

À Filipa Osório, pelo apoio incondicional e por todos os momentos felizes que vivemos juntas. À Patrícia Carreto, pelas sessões de estudo e os momentos de descontração que tanto me ajudaram a equilibrar a exigência dos dias. Obrigada por tudo. Obrigada por me mostrarem verdadeiramente, o significado de companheirismo.

A todas as crianças que, com a sua autenticidade, me recordam diariamente o verdadeiro sentido da educação.

Por fim, estou muito feliz e orgulhosa por ter tido a coragem de continuar, mesmo quando tudo parecia demasiado.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e é referente às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV com a duração de 4 semestres.

Este relatório tem como principal objetivo evidenciar a articulação entre os saberes teóricos adquiridos e a prática pedagógica vivenciada durante todos os períodos de estágio. Vianin (2023) destaca que se trata “não só de articular a teoria e a prática, mas também de utilizar intencionalmente os saberes académicos para enriquecer a formação” (p. 31).

Através do estágio, os alunos têm oportunidade de planificar e intervir, observar e refletir. A metodologia adotada enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se procurou compreender os fenómenos educativos partindo das experiências de todos os intervenientes, em contextos reais. Neste sentido, Freixo (2011) refere que “a observação participante tem lugar quando o investigador participa na situação estudada” (p. 196), evidenciando desse modo, a relevância face à participação ativa.

Esta formação foi sempre acompanhada e orientada pelos docentes cooperantes e pela equipa de supervisão da Escola Superior de Educação João de Deus. De acordo com Vianin (2023) a supervisão “visa desenvolver no estudante a identidade profissional graças à prática reflexiva” (p. 18).

A supervisão é entendida como um espaço de escuta ativa, análise crítica e orientação, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional, servindo desse modo, como base para a prática de uma formação reflexiva, na medida em que apoia o futuro professor na análise crítica das suas experiências. Tal como referem Amaral et al. (1996), a reflexão perante a ação é “um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua forma de conhecer” (p. 97).

O estágio foi desenvolvido em 2 escolas diferentes da região de Lisboa nas valências da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o período de setembro de 2023 a julho de 2025.

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

Abstract

This Professional Internship Report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, and refers to the Professional Internship I, II, III and IV curricular units, which last four semesters.

The main aim of this report is to highlight the link between the theoretical knowledge acquired and the teaching practice experienced during all the internship periods. Vianin (2023) points out that it is “not only a matter of linking theory and practice, but also of intentionally using academic knowledge to enrich training” (p. 31).

Through the internship, students have the opportunity to plan and intervene, observe and reflect. The methodology adopted is based on a qualitative approach, since we sought to understand educational phenomena based on the experiences of all those involved, in real contexts. In this sense, Freixo (2011) states that “participant observation takes place when the researcher takes part in the situation being studied” (p. 196), thus highlighting the importance of active participation.

This training was always accompanied and guided by the cooperating teachers and the supervision team at the João de Deus School of Education. According to Vianin (2023), supervision “aims to develop the student's professional identity through reflective practice” (p. 18).

Supervision is understood as a space for active listening, critical analysis and guidance, promoting personal and professional development, thus serving as a basis for reflective training, insofar as it supports future teachers in the critical analysis of their experiences. As Amaral et al. (1996) point out, reflection on action is “a process that fosters the evolution and professional development of the teacher, leading them to build their way of knowing” (p. 97).

The internship was carried out in 2 different schools in the Lisbon region, in the Pre-School and 1st Cycle of Basic Education areas, from September 2023 to July 2025.

Palavras Chave: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Planning; Evaluation; Project Work; Professional Internship.

Índice

Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xii
Introdução.....	1
1. Identificação e contextualização do estágio profissional	3
2. Calendarização e Cronograma	4
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	7
1.1. Síntese do capítulo.....	8
1.2. Relatos de Estágio	8
1.2.1. Relato de Estágio 1	8
1.2.2. Relato de Estágio 2.....	10
1.2.3. Relato de Estágio 3.....	14
1.2.4. Relato de Estágio 4.....	17
1.2.5. Relato de Estágio 5.....	19
1.2.6. Relato de Estágio 6.....	24
1.2.7. Relato de Estágio 7.....	27
1.2.8. Relato de Estágio 8.....	30
1.2.9. Relato de Estágio 9.....	32
1.2.10. Relato de Estágio 10.....	34
Capítulo 2 – Planificações	38
2.1. Síntese do capítulo.....	39
2.2. Fundamentação Teórica	39
2.3. Planificações em Quadro	40
2.3.1. Planificação da Atividade (3 anos)	40
2.3.2. Planificação da Atividade (4 anos)	42
2.3.3. Planificação da Atividade (5 anos)	44
2.3.4. Planificação da Atividade (5 anos)	46
2.3.5. Planificação da aula (1.º Ano)	48
2.3.6. Planificação da aula (2.º Ano)	50

2.3.7. Planificação da aula (3.º Ano)	52
2.3.8. Planificação da aula (4.º Ano)	54
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	57
3.1. Síntese do capítulo.....	58
3.2. Fundamentação teórica.....	58
3.3. Dispositivo de avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	61
3.3.1. Contextualização da atividade	61
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	61
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	63
3.4. Dispositivo de avaliação da atividade do Domínio da Matemática	64
3.4.1. Contextualização da atividade	64
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	64
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	66
3.5. Dispositivo de avaliação da atividade da componente de Português.....	67
3.5.1. Contextualização da atividade	67
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	68
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	69
3.6. Dispositivo de avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio	71
3.6.1. Contextualização da atividade	71
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	71
3.6.3. Apresentação e análise de resultados.....	73
Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto “M.O.V.E. — Movimento, Outdoor, Vivências e Ecrã”	76
4.1. Introdução ao tema do projeto.....	76
4.2. Fundamentação teórica.....	77
4.2.1. Importância do brincar	79
4.3. Metodologia do projeto	80
4.4. Desenvolvimento do projeto	82
4.4.1. Problema	82

4.4.2. Problemas parcelares	82
4.4.3. Destinatários	82
4.4.4. Entidades envolvidas	82
4.4.5. Motivação e negociação	83
4.4.6. Objetivos gerais	83
4.4.7. Objetivos específicos	84
4.4.8. Planeamento.....	85
4.4.9. Recursos	87
4.5.10. Produtos finais	87
4.5.11. Avaliação.....	88
4.5.11.1. Avaliação do processo.....	88
4.5.11.2. Avaliação do produto final.....	88
4.6. Calendarização.....	89
4.7. Considerações finais do projeto.....	89
Reflexão – Considerações Finais.....	91
Referências	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Criança a realizar a atividade	9
Figura 2 – Atividade do domínio da área do Conhecimento do Mundo	13
Figura 3 – Crianças a realizarem a atividade com material estruturado “Calculadora Papy”	16
Figura 4 – Criança a realizar a proposta de atividade	18
Figura 5 – Realização da soma utilizando o material estruturado	22
Figura 6 – Representação do resultado (173), através da numeração romana	22
Figura 7 – Representações de construções realizadas pelos alunos	25
Figura 8 – Resultado da atividade experimental.....	28
Figura 9 – Representação de um sólido geométrico utilizando peças do Cuisenaire ..	31
Figura 10 – Ideias de preservação do património cultural realizada por um grupo de alunos.....	33
Figura 11 – Grupo a realizar ordenação da história “O patinho feio”	36
Figura 12 – Crianças a realizarem a associação das castanhas	42
Figura 13 – Crianças a realizarem a construção de figuras	44
Figura 14 – Dupla a realizar a atividade experimental	46
Figura 15 – Crianças a realizarem o jogo	48
Figura 16 – Aluna a realizar a atividade no quadro	50
Figura 17 – Alunos a identificarem os sinónimos e antónimos	51
Figura 18 – Aluna a preencher a sua autobiografia	55
Figura 19 – Resultado da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	63
Figura 20 – Resultado da avaliação do Domínio da Matemática	66
Figura 21 – Resultados da avaliação da proposta de trabalho de Português	69
Figura 22 – Resultados da avaliação da atividade experimental de Estudo do Meio..	73

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>Calendarização e Cronograma do 1.º Semestre</i>	5
Tabela 2 – <i>Calendarização e Cronograma do 2.º Semestre</i>	5
Tabela 3 – <i>Calendarização e Cronograma do 3.º Semestre</i>	5
Tabela 4 – <i>Calendarização e Cronograma do 4.º Semestre</i>	5
Tabela 5 – <i>Planificação de atividade do Domínio da Matemática</i>	41
Tabela 6 – <i>Planificação de atividade do Domínio da Matemática</i>	43
Tabela 7 – <i>Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo</i>	45
Tabela 8 – <i>Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	47
Tabela 9 – <i>Planificação da Aula da componente de Matemática</i>	49
Tabela 10 – <i>Planificação da Aula da componente de Português</i>	51
Tabela 11 – <i>Planificação da Aula da componente de Estudo do Meio</i>	52
Tabela 12 – <i>Planificação da Aula da componente de Português</i>	54
Tabela 13 – <i>Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	62
Tabela 14 – <i>Parâmetros de avaliação</i>	66
Tabela 15 – <i>Parâmetros de avaliação</i>	69
Tabela 16 – <i>Parâmetros de avaliação</i>	72
Tabela 17 – <i>Cronograma de atividades</i>	89

Introdução

Este relatório de estágio profissional foi realizado âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, durante quatro semestres, na Escola Superior de Educação João de Deus, nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A defesa pública do presente relatório permite-me a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A realização do estágio profissional é bastante importante, uma vez que nos proporciona a aplicação de diversas teorias que são aprendidas em contexto de sala de aula na escola de formação inicial, proporcionando por um lado, uma experiência prática, e por outro, contribuindo significativamente para o crescimento profissional e pessoal do estagiário.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do Estágio Profissional foi de tipo qualitativo, onde através da observação e subsequente reflexão e redação das experiências vividas na prática foi possível ir integrando todas as aprendizagens realizadas. Assim através da observação participante e da revisão documental foi possível fazer a recolha de dados. Freixo (2011) explicita que “a observação participante tem lugar quando o investigador participa na situação estudada” (p. 196).

A supervisão da prática pedagógica é, tal como afirma Alarcão (2020), “(...) um contexto de aprendizagem e desenvolvimento”, que possibilita “uma aprendizagem experienciada, baseada em atividades que se realizam na escola” (p. 34).

O acompanhamento por parte de um orientador, durante todo o processo de estágio, é uma mais-valia para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades que vão sendo alcançadas com a prática docente. Durão e Almeida (2017) declaram que “(...) a supervisão apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas” (p. 72).

Deste modo Alarcão (2020) reforça a ideia, afirmando que os orientadores são “avaliadores e promotores das capacidades e dos saberes o que implica uma relação e uma atitude profissional, uma relação interpessoal de ajuda” (p. 39).

À medida em que o tempo vai passando e com uma maior convivência, vai-se tornando cada vez mais notório a importância de se trabalhar em equipa, conforme é defendido por Durão e Almeida (2017) “(...) terá de existir uma relação de empatia e ainda de cumplicidade, uma vez que o supervisor e o supervisionado esforçar-se-ão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto” (p. 73).

Um ambiente harmonioso proporcionará sucesso aos alunos, tal como afirmam Silva et al. (2016):

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (p. 8)

Durão e Almeida (2017) reforçam a importância de uma boa relação entre estagiário e supervisor, como de colegas, num bom ambiente de trabalho uma vez que possibilita:

o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz, com o intuito de que os problemas que surjam no processo ensino aprendizagem e na própria atividade de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. (p. 74)

Com o decorrer de todas as atividades planeadas e executadas por parte do estagiário, é benéfico ouvir-se a opinião dos professores titulares e supervisores, proporcionando assim, o esclarecimento de dúvidas e questões que vão surgindo ao longo de todo o processo de aprendizagem em contexto de estágio.

Caldeira et al. (2017) realçam que a prática supervisionada é extremamente importante se “for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (p. 68).

Graças ao *feedback* que se vai obtendo durante todo o estágio, vai-se tornando cada vez mais evidente a importância de uma reflexão face a todas as atividades que são realizadas por parte do estagiário, realçando assim, o conceito de uma prática pedagógica reflexiva, alcançando por sua vez, o seu crescimento enquanto docente. Zeichner (1993) afirma que o conceito de professor prático-reflexivo “(...) reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (p. 17).

A reflexão sobre todas as atividades realizadas pelo estagiário, conduzirá a um processo, tal como é defendido por Zeichner (1993) “(...) de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (...)” (p. 17).

Deste modo, considero que o estágio profissional é um fator de extrema importância, durante todo o processo de formação de um futuro docente. A realização de diversos estágios com todas as faixas etárias, são elementos necessários e fundamentais durante o percurso de um futuro educador/professor, uma vez que permitem uma aprendizagem com os próprios erros, experiências vividas e uma maior noção do mundo do trabalho, após esta fase de formação.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo estão apresentados os relatos de estágio, onde estão descritas dez atividades/aulas observadas e realizadas por mim, o segundo capítulo apresenta oito planificações de diversas áreas e respetivas faixas etárias, ao longo do terceiro capítulo, apresento os dispositivos de avaliação de quatro atividades/aulas e o último e quarto capítulo diz respeito à apresentação de um projeto, este relatório de estágio profissional termina com uma reflexão final.

1. Identificação e contextualização do estágio profissional

O primeiro momento de estágio (Escola A), decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho de Lisboa, durante o período de 9 de outubro de 2023 a 9 de fevereiro de 2024, tendo como valências lecionadas Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola é composta 450 alunos, aproximadamente 18 docentes e 25 não docentes.

Relativamente ao espaço físico desta escola, a instituição tem 2 pavilhões: o pavilhão A e o pavilhão B. No pavilhão A encontram-se localizadas: a secretaria, o gabinete da direção, a sala de professores, a creche, 2 salas de três anos, o ginásio, as casas de banho, o refeitório e a cozinha. No pavilhão B encontram-se as salas do 1.º Ciclo (2 turmas de cada ano), 4 salas do pré-escolar (4 e 5 anos), a biblioteca, o laboratório e casas de banho.

Na parte exterior, entre os dois pavilhões, existe um grande espaço com vários equipamentos apropriados para o pré-escolar, nomeadamente, um parque grande com dois escorregas, que se encontra cercado. É neste espaço que as crianças se juntam no período de receção, todos os dias e costumam cantar, antes de serem encaminhadas para as suas respetivas salas de aula, com os seus professores titulares.

No espaço destinado aos alunos do 1.º ciclo, dispõe de um campo de futebol e basquetebol grande, com uma rampa para a zona que se encontra coberta, com bancos de madeira. Na área que se encontra descoberta, estão desenhados no chão vários jogos.

O segundo momento de estágio (Escola B), decorreu numa IPSS, situada no concelho de Lisboa, durante o período de 4 de março de 2024 a 5 de julho de 2024, tendo como valências lecionadas Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola é composta aproximadamente por 300 alunos, aproximadamente 20 docentes e 18 membros do corpo não docentes.

O espaço físico desta instituição, é composto por doze salas de aula, um salão (onde ocorrem as atividades dos 4 anos), um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala para diversos fins, um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco casas de banho para crianças, quatro casas de banhos de adultos e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

Ao longo do 3.º e 4.º semestre, os estágios III e IV, foram realizados na mesma IPSS localizada em Lisboa (Escola B), durante o período de 11 de outubro de 2024 a 04 de julho de 2025.

2. Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional acompanhou o meu percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em quatro momentos, ao longo dos quatro semestres, conforme constam as quatro tabelas seguintes (Tabelas 1, 2, 3 e 4), estando organizadas pelas seguintes categorias: Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, Estágios realizados nas valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, atividades/aulas avaliadas, Reuniões de estágio com os membros das prática pedagógica, Orientações tutoriais e elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

Este percurso de formação prática permitiu um contacto progressivo e aprofundado com o contexto educativo, proporcionando o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e reflexivas essenciais para a prática docente. Cada momento do estágio foi concebido para integrar a teoria e a prática, promovendo a adaptação às diferentes faixas etárias e contextos educativos. Assim, este processo formativo contribuiu para a construção de uma visão crítica, fundamentada e global sobre a ação educativa, preparando-me para os desafios e responsabilidades do ensino no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

Semestre	Atividade	Período
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	20/09/2023 – 04/10/2023
	Estágio em Educação Pré-Escolar: faixa etária dos 3 anos	09/10/2023 – 15/12/2023
	Estágio em Educação Pré-Escolar: faixa etária dos 4 anos	05/01/2024 – 09/02/2024
	Atividades de dia inteiro	10/09/2023 – 09/02/2024
	Atividades avaliadas	04/12/2023 – 19/01/2024
	Reuniões de estágio (aulas avaliadas e reunião de estágio)	04/12/2023 – 19/01/2024 – 23/02/2024
	Orientação tutorial	2 horas por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	09/10/2023 – 09/02/2024

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

Semestre	Atividade	Período
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	26/02/2024 – 01/03/2024
	Estágio em Educação Pré-Escolar: faixa etária dos 5 anos	04/03/2024 – 05/07/2024
	Atividades de dia inteiro	16/04/2024 – 21/05/2024
	Atividades avaliadas	03/05/2024 – 07/06/2024
	Reuniões de estágio (aulas avaliadas e reunião de estágio)	16/04/2024 – 21/05/2024 – 12/07/2024
	Orientação tutorial	2 horas por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	04/03/2024 – 05/07/2024

Tabela 3*Calendarização e Cronograma do 3.º semestre*

Semestre	Atividade	Período
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	23/09/2024 – 04/10/2024
	Estágio em 1.º Ciclo: faixa etária dos 7 anos	11/10/2024 – 06/12/2024
	Estágio em 1.º Ciclo: faixa etária dos 8 anos	09/12/2024 – 07/02/2025
	Atividades de dia inteiro	18/10/2024 – 04/11/2024 – 31/01/2025 – 03/02/2025
	Atividades avaliadas	25/10/2024 – 24/01/2024
	Reuniões de estágio (aulas avaliadas e reunião de estágio)	25/10/2024 – 24/01/2024 – 14/02/2025
	Orientação tutorial	2 horas por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/10/2024 – 07/02/2025

Tabela 4*Calendarização e Cronograma do 4.º Semestre*

Semestre	Atividade	Período
4.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	17/02/2025 – 21/02/2025
	Estágio em 1.º Ciclo: faixa etária dos 9 anos	24/02/2024 – 05/05/2025
	Estágio em 1.º Ciclo: faixa etária dos 6 anos	09/05/2025 – 04/07/2025
	Atividades de dia inteiro	04/04/2025 – 26/05/2025
	Atividades avaliadas	05/05/2025 – 06/06/2025
	Reuniões de estágio (aulas avaliadas e reunião de estágio)	05/05/2025 – 06/06/2025
	Orientação tutorial	2 horas por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	24/02/2025 – 04/07/2025

Ao longo de quatro semestres, desenvolvi e dinamizei diversas atividades e aulas, conforme detalhado nas quatro tabelas apresentadas anteriormente. Estas atividades incluíram diferentes valências, desde a Educação Pré-Escolar até o 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionando-me assim uma ampla experiência estruturada e prática, promovendo assim, a consolidação de várias competências pedagógicas, organizacionais e avaliativas.

Cada etapa refletiu num compromisso de formação integral, oferecendo um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico, adaptado às diferentes faixas etárias.

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste primeiro capítulo, apresentarei dez relatos de atividades/aulas que foram importantes e pertinentes, em cada relato apresentarei as minhas inferências e fundamentarei teoricamente.

Ao longo deste capítulo encontram-se relatos de diversas áreas, domínios e componentes referentes às valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico em que sete dos dez relatos são alusivos a práticas observadas que foram dinamizadas por docentes titulares e/ou colegas de estágio, sendo os restantes relatos (três) alusivos a atividades/aulas que foram dinamizados por mim.

De forma a preservar a identidade de todas as educadoras/professoras e crianças/alunos e as estagiárias, os mesmos serão designados com as seguintes siglas:

– Educadora Interveniente: EI1, EI2 e EI3;

– Crianças Intervenientes:

Faixa etária dos 3 anos - CI1, CI2, CI3, CI4, CI5, CI6, CI7, CI8, CI9, CI10, CI11, CI12, CI13 e CI14;

Faixa etária dos 4 anos - CI15, CI19, CI20, CI22 e CI23;

Faixa etária dos 5 anos – CI18, CI21, CI24, CI25, CI27, CI29, CI30, CI31, CI32 e CI33;

– Professora Interveniente: PI1, PI2.

– Alunos:

1.º Ano – A11, A12, A13, A14, A15;

2.º Ano – A21, A22, A23, A24;

3.º Ano – A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A310, A311, A312, A313, A314;

4.º Ano – A41, A42, A43.

– Estagiárias: E1 (Eu), E2.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1

No dia 3 de novembro de 2023, tive a oportunidade de assistir a uma atividade do Domínio da Matemática, alusiva ao subdomínio de conjuntos e conceitos de maior, menor e igual, dinamizada pela educadora (EI1) para um grupo de crianças da faixa etária dos 3 anos. Para esta atividade, a educadora recorreu a materiais não estruturados, utilizando

pequenas almofadas com formas de peixes, quatro cestos e uma cana de pesca, conforme podemos observar na figura 1.

Figura 1

Criança a realizar a atividade



Previamente, a educadora organizou o grupo, sentando as crianças em roda no chão da sala, colocando em seguida no centro da roda, uma espécie de “lago” com vários peixes. Começou por apresentar ao grupo uma cana de pesca, questionando “C11, qual é o nome deste objeto?” A C11 responde “não sei, mas o meu avô tem.” A educadora achou engraçada a afirmação da criança e voltou a questionar: “O teu avô costuma utilizar este objeto quando vai buscar peixes à água?”

Uma vez que a criança não se lembrava da resposta, uma segunda criança (C12) diz de forma muito tímida “é uma cana de pesca”. Depois de ouvir esta resposta, a educadora perguntou à criança: “Como é que se chama o senhor que vai pescar os peixes?” e a criança C13 respondeu: “pescador”.

Em seguida, apresentou ao grupo “o lago” que continha vários peixes, e antes de proceder à explicação da respetiva atividade, dirigiu-se ao grupo explicando que a um conjunto de peixes, se dá o nome de cardume, solicitando assim, a repetição da palavra por parte das crianças. Após esta breve explicação, informou que cada criança teria de se dirigir ao centro da roda, com a cana de pesca e deveria pescar um peixe, colocando-o dentro de um dos três cestos que estavam ao lado do lago.

A educadora foi questionando a respetiva quantidade de peixes que existia em cada um dos cestos, comparando no fim, qual dos cestos tinha uma maior, menor ou igual quantidade de peixes, abordando assim o conceito de maior, menor ou igual.

No decorrer da atividade, a educadora ditou pequenas situações matemáticas, dirigindo sempre as questões a algumas crianças, como por exemplo – “C14, a Inês tinha 3 peixes no cesto e comeu 1. Com quantos ficou?”, obtendo a resposta por parte da criança: “2 peixes.”; “C15, tens 2 peixes e foste buscar mais 2, com quantos ficas?” e a criança muito feliz vai buscar 4 peixes e conta em voz alta, dando a resposta correta “4 peixes”.

Após este momento de diálogo com as situações problemáticas, a educadora pediu às crianças para irem arrumar os peixes, de forma ordenada. Com esta explicação, as crianças foram-se levantando de forma ordenada e cada uma foi retirando um peixe do cesto, levando-o para o “lago”.

Uma vez que já estava perto da hora de almoço, à medida em que as crianças iam arrumando os peixes, a educadora foi levando o grupo para a casa-de-banho e, em seguida, para o refeitório.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo desta atividade é perceptível que os desenvolvimentos de noções matemáticas devem ser iniciados muito precocemente e utilização de um material manipulativo não estruturado, é uma mais-valia, uma vez que é um recurso apelativo e cativante para o grupo, visto que foi utilizada uma situação que faz parte do quotidiano das crianças. Silva et al. (2016) afirmam que “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).

Uma vez que a educadora foi dialogando sempre com o grupo, enquanto as crianças iam realizando a atividade, acabou por ajudar na estruturação mental do raciocínio lógico-matemático. Os mesmos autores reforçam esta ideia, afirmando que as crianças “(...) aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo” (p. 74).

Ao realizarem uma atividade mais lúdica, a abordagem ao termo “cardume” conduziu à articulação entre outras áreas de desenvolvimento. Deste modo, Silva et al. (2016) realçam a importância desta articulação esclarecendo que a mesma assenta “(...) no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10).

A utilização de conceitos do quotidiano, estimulam a construção e assimilação de conhecimentos, tal como é defendido por Silva et al. (2016), “ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano” (p. 85).

1.2.2. Relato de Estágio 2

No dia 4 de dezembro de 2023, realizei uma atividade que tinha como temática “A família”, na faixa etária dos 3 anos, tendo sido este tema escolhido, para a minha atividade supervisionada por membros da equipa de supervisão pedagógica.

Antes de iniciar a atividade, organizei a sala afastando todas as mesas, de modo que o grupo tivesse mais espaço para se sentar. Depois de o espaço estar organizado, procedi à organização do grupo, sentando as crianças em meia-lua, virando-as para o fantocheiro que estava disposto na sala-de-aula, dando assim, iniciando assim o conto da narrativa “A Família Abreu”, utilizando como recurso, fantoches criados por mim, para apresentar os membros da família da personagem principal, “Sofia”, interagindo com o grupo para manter o entusiasmo e a participação.

A “Sofia” iniciou a história “Olá amiguinhos, eu chamo-me Sofia e sei que vocês andam a falar da vossa família.”; “A minha amiga Inês também me disse que andaram a ver a fotografia das famílias dos vossos colegas. É verdade?” A resposta por parte do grupo, de forma muito entusiasmada, foi “sim!”.

“Sofia” pediu ao grupo se sentarem corretamente e ajudarem-na a chamar a primeira personagem “1, 2, 3 – SENHOR JOSÉ”, ao qual o grupo repetiu em coro, surgindo assim a personagem correspondente ao avô paterno.

Uma vez que era esta a personagem que estava no fantocheiro, tive oportunidade de dizer “Olá meninos, eu chamo-me José e gostava de saber se o vosso pai, também tem um pai. Eu sou o avô paterno, ou seja, eu sou o avô do lado do pai.”, questionando uma criança “C16, tens um avô paterno?” ao qual a mesma criança respondeu que “Sim, é o avô João”. Depois desta intervenção, o fantoche continuou o seu discurso “num belo dia, conheci uma senhora muito bela e decidi ir viver com ela. Gostava muito que vocês a conhecessem ... Mas para a chamar preciso da vossa ajuda! 1, 2, 3 – SENHORA MARIA”.

Em seguida a personagem “Maria”, que era correspondente à avó paterna, apresentou-se ao grupo “Olá meninos, eu chamo-me Maria e gostava de saber, se o vosso pai, também tem uma mãe. Eu sou a avó paterna, ou seja, eu sou a avó do lado do pai.”, questionando desta vez a outra criança “C17, tens uma avó paterna? Como é que ela se chama?”, respondendo a C17 “sim, é a avó Ana”. Depois desta breve interação, o fantoche continuou o seu discurso “Vocês já conheceram o senhor José e num belo dia, eu descobri que estava grávida e tive um bebé, que já está muito crescido, e gostava muito que vocês o conhecessem, o nome dele é Vítor, mas preciso da vossa ajuda para o chamar. Vamos lá 1, 2, 3, VÍTOR.”

O fantoche que representava a personagem “Vítor” apareceu e começou a sua interação com o grupo da seguinte forma “Olá meninos!! Tal como vocês disseram muito bem, o meu nome é Vítor, e vocês acabaram de conhecer os meus pais. O senhor José é o meu pai e a senhora Maria é a minha mãe. C18, como é que se chamam os teus avós do lado do pai?”, ao qual a criança C18 responde de forma tímida “Isabel e Manuel”. Após

esta resposta, o fantoche continuou o seu discurso, “Eu gostava de vos apresentar mais pessoas, que também são muito importantes para mim. Para uma dessas pessoas aparecer, preciso da vossa ajuda ... 1, 2, 3”. Após este discurso, o grupo ficou surpreendido ao ver novamente a “menina Sofia” e disseram em coro “Olha, é a Sofia!”.

Uma vez que surgiu esta oportunidade, o fantoche que representava a personagem “Sofia”, disse “Não continues pai! Meninos, já vi que conheceram a minha família da parte do pai, ou seja, os meus avós paternos”. Uma vez que era um termo complicado de ser dito para algumas crianças, pedi ao grupo para repetir comigo em voz alta “avô paterno” e “avó paterna”. Passando assim, para a fase final desta atividade “Agora, gostava de vos apresentar os meus familiares maternos, ou seja, da parte da minha mãe”, pedindo ao grupo para repetir este termo.

Em seguida, a personagem Sofia passou à apresentação do seu avô materno utilizando o seguinte discurso “A próxima pessoa que eu gostava que conhecessem, é muito velhinho e chama-se Vasco. Para ele aparecer têm de dizer o nome dele baixinho, porque ele está a dormir. Vamos lá, 1, 2, 3, VASCO”.

Após este discurso, apresentei ao grupo o fantoche alusivo à personagem “Avô Vasco”, dizendo “Olá meninos, foi a menina Sofia que disse o meu nome?” questionando a criança 9. “C19, foi a Sofia que disse o meu nome?” e a C19 responde “sim, foi ela que disse o nome do avô Vasco.”. Após este diálogo com a criança, o fantoche continuou o seu discurso, “Eu sou o avô materno, ou seja, eu sou o avô do lado da mãe”, dirigindo novamente duas questões, uma delas ao grupo “A vossa mãe, também tem um pai?” ao qual disseram todos, de forma simpática “Sim, tem”, dirigindo a segunda questão a uma criança “C110, como é que ele se chama?” ao qual a criança C110 responde “é o avô Rui”. Com esta interação, o fantoche continuou o seu discurso, “Num belo dia, conheci uma senhora muito bela e decidi ir viver com ela. Gostava muito que vocês a conhecessem. Mas para a chamar preciso da vossa ajuda! Vamos lá chamá-la em 1, 2, 3, SENHORA MARGARIDA.”

Apresentei desta vez, o fantoche que representava a personagem alusiva à avó materna “avó Margarida”, iniciando a sua interação com o grupo “Olá, olá! Estava a tratar do almoço e ouvi-vos a chamar por mim!”, “C111, foste tu que me chamaste? Como é que sabes o meu nome?”, ao qual a criança 11 acena de forma negativa com a cabeça. Continuando o seu discurso, o fantoche pergunta ao grupo: “Foi o Vasco que disse o meu nome? Ou será que foi a C112?”; “Eu gostava de saber se a vossa mãe, também tem uma mãe. Sabiam que eu sou a avó materna, ou seja, sou a avó do lado da mãe?”; “Vocês já conheceram o senhor Vasco. Num belo dia, eu descobri que estava grávida e tive uma

bebé, que já é muito crescida, e gostava muito que vocês a conhecessem, o nome dela é Patrícia e preciso da vossa ajuda para a chamar, 1, 2, 3, PATRÍCIA.”

Com este discurso, o grupo chamou a personagem alusiva à mãe da “Sofia”, neste caso “Patrícia” e apresentou-se ao grupo “Olá!! CI13 e CI14, chamaram por mim?” e as duas crianças olharam uma para a outra e responderam “sim, fui eu”. Depois desta resposta, a personagem “Patrícia”, continua o seu discurso “Tal como vocês o disseram muito bem, o meu nome é Patrícia, e vocês acabaram de conhecer os meus pais!”; “O senhor Vasco é o meu pai e a senhora Margarida é a minha mãe.”; “Mas vocês sabiam que também já conhecem o meu marido?”, ao qual o grupo responde em coro “não, quem é?”; “Não? Vamos lá chamá-lo, muito baixinho... 1, 2, 3 Vítor.”

O aparecimento da personagem Vítor suscitou curiosidade por parte das crianças, uma vez que disse “agora que já conheceram a minha família (os meus pais) e os pais da minha mulher (sogros), gostava de voltar a chamar uma menina, muito especial para mim! Mas agora preciso que vocês a chamem, em 1, 2, 3, SOFIA!”

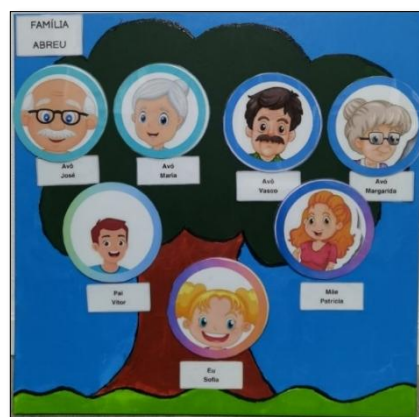
Após esta breve encenação de fantoches, afastei o fantocheiro e expliquei o conceito de árvore genológica, levando uma tela grande, onde constavam todas as personagens da história, pedindo a sete crianças para escolherem uma das personagens e fazerem a respetiva correspondência, conforme está ilustrado na figura 2.

Em seguida, pedi às crianças para se levantarem e ensinei uma canção alusiva ao conceito de família “A minha família”, cantando e dançando com o grupo em roda, encaminhando-os em seguida para os seus respetivos lugares.

Para terminar, expliquei a segunda atividade: cada criança tinha de encontrar a sua fotografia no centro da mesa, colá-la na sua folha e, em casa, com a ajuda dos pais, teria de completar a árvore com os nomes dos familiares.

Figura 2

Atividade do domínio da área do Conhecimento do Mundo



Inferências e fundamentação teórica

Ao longo da atividade promovi o diálogo, com o intuito de perceber as concepções prévias do grupo alusiva à temática abordada, desenvolvendo assim, a comunicação entre a criança e o professor. Estanqueiro (2012) defende que “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (p. 39).

O mesmo autor também afirma que “o diálogo na aula é, além de mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral,

necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar. Aprende-se a escutar, escutando. Aprende-se a falar, falando” (p. 40).

Uma vez que esta atividade foi realizada com a presença de membros da supervisão pedagógica, tive oportunidade de receber a opinião por parte das docentes, visto que têm uma melhor percepção da atividade dinamizada e desse modo, conseguem demonstrar os seus pontos de vista. Alarcão e Tavares (2003) assumem a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (...)” (p. 16).

O ponto de vista dado por parte de docentes mais experientes, será benéfico para o aluno estagiário, uma vez que dará mais estímulo para o alcance de melhores resultados, conforme é defendido por Caldeira et al. (2017) “o professor pode desencadear um processo motivador e dinâmico, que também permitirá contribuir para um melhor ensino e aprendizagem das crianças” (p. 49).

Desse modo, durante o processo de formação, o aluno estagiário desenvolverá competências para se tornar futuramente, num docente reflexivo. Zeichner (1993) defende que o conceito de professor como prático reflexivo “(...) reconhece a riqueza da experiência que reside a prática de bons professores”, afirmando também que “(...) o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (...)” (p. 17).

Gostei muito de desenvolver esta atividade e foi bastante gratificante, ver o entusiasmo por parte das crianças à medida em que eles iam realizando a atividade.

1.2.3. Relato de Estágio 3

No dia 5 de fevereiro de 2024, pude assistir a uma atividade dinamizada para um grupo de crianças com 4 anos pela educadora responsável (E12) do Domínio da Matemática, utilizando o material manipulativo estruturado matemático “Calculadoras Papy”, incidindo na vertente de pequenos cálculos.

Como forma de contextualização, a educadora colou ao quadro uma Calculadora Papy e desse modo iniciou a atividade, afirmando que este material é composto por 4 espaços de diferentes cores e valores, sendo o espaço branco correspondente a uma unidade, o espaço azul representa as duas unidades, o espaço cor-de-rosa corresponde às quatro unidades e o espaço verde é o das oito unidades.

A educadora também explicou que não podem estar mais de duas marcas no mesmo espaço e quando o número de marcas é superior a dois, limpa-se a placa e passa-se uma marca para o espaço seguinte. Depois desta breve explicação, a E2 pediu a duas

crianças para distribuírem as respectivas calculadoras por todos os colegas e foi distribuindo as respectivas marcas.

Antes da respetiva utilização a E12 enumerou as respetivas regras de utilização deste material como: “Só podem mexer nas marquinhas, quando eu disser”; “Os espaços brancos e azuis têm de estar virados para o vosso bibe” ao qual a criança “C119” questiona “Porquê E12?” e ao qual a E12 explica dizendo “porque se estiver ao contrário, os espaços coloridos têm outros valores e não podem representar de forma correta o valor que eu vos peço para representar”. Após este breve esclarecimento, várias crianças afirmaram “eu tenho os espaços branco e azul virados para o meu bibe”.

Uma vez que tinha sido esclarecida a dúvida da criança, a educadora pediu ao grupo para representar inicialmente 2 unidades, esperando cerca de 3 minutos e após este tempo, questionou “C122, em que espaço vais colocar a marquinha para teres 2 unidades?” e a C122 afirma “No espaço azul, porque vale duas unidades”. A educadora considerou correta a resposta dada pela criança e interrogou ao grupo “Existe mais alguma maneira de se representar 2 unidades?”, tendo como resposta por parte de outra criança, C123 “Sim, eu coloquei 2 marcas no espaço branco” ao qual a educadora questiona “Porquê?” e C123 afirma de forma muito tímida “Porque o espaço branco vale 1 unidade e 1 mais 1 é igual a dois”.

Após esta abordagem, dirigiu-se ao quadro e esclareceu que existiam duas formas de se representar a quantidade de duas unidades utilizando as “Calculadoras Papy”, exemplificando as mesmas no quadro.

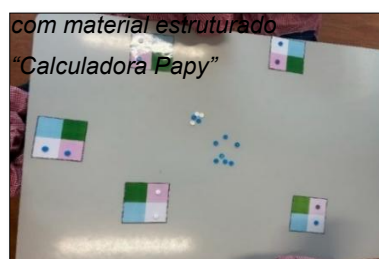
Uma vez que se tratava de uma primeira abordagem, a educadora pediu ao grupo para representar 5 unidades, utilizando este material matemático e questionou “C115, como é que eu posso representar a quantidade de 5 unidades?” ao qual a C115 afirmou: “Colocando uma marca no espaço branco e uma marca no espaço cor-de-rosa”, depois de ouvir esta resposta a educadora questiona mais uma criança, “C120, podemos representar desta maneira?” e a C120 afirma “Sim, porque o espaço branco vale 1 unidade e o espaço cor-de-rosa vale 4 unidades e 4 mais 1 é igual a 5”, conforme consta na figura 3.

Uma vez que já estava perto da hora do intervalo da manhã, a educadora pediu a duas crianças para recolherem o material e após a respetiva recolha, formou um comboio com o grupo e dirigiu-se para o pátio.

Inferências e fundamentação teórica

Figura 3

Crianças a realizarem a atividade



As Calculadoras Papy, foram inventadas por George Papy em 1970, e este material, segundo Caldeira (2009a) é composto por uma “série placas ou de painéis, divididos em quatro partes; cada uma das partes tem uma cor diferente do material Cuisenaire e representa um valor numérico.” (p. 345)

A utilização deste material manipulativo estruturado (M.M.E.) como recurso, por parte da educadora, promoveu a aquisição de novos conceitos matemáticos e foi notória que a condução do pensamento das crianças durante toda a atividade, foi um ponto bastante positivo, uma vez o pensamento da criança foi desenvolvido partindo do conceito abstrato para o conceito concreto. Silva et. al (2016) afirmam que “é necessário uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (p. 74).

Deste modo, Caldeira (2009a, p. 347) afirma que durante a utilização deste material, a criança aprende a selecionar e a utilizar diferentes modos de chegar a uma conclusão, reconhece a compreensão do sentido de número e das operações e desenvolve o cálculo.

De acordo com Damas et. al. (2010),

(...) a utilização orientada de Materiais Manipuláveis Estruturados (M.M.E.), coloca as crianças em situações cada vez mais complexas envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas. Estas experiências, além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza. (p. 5)

Uma vez que se tratava de uma primeira abordagem relativamente à utilização deste M.M.E., tornou-se evidente que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades relativamente à representação solicitada por parte da educadora, e desse modo, a docente encorajava a criança a refletir e corrigir o que não estava tão correto, desenvolvendo a linguagem da criança. Segundo Silva (2022), o erro deve ser encarado pelo docente “(...) como uma ocorrência normal da aprendizagem que, se devidamente explorada, pode contribuir para novas aprendizagens, numa perspetiva construtivista do conhecimento” (p. 67).

A partir do momento em que as crianças tinham de justificar o seu pensamento, iam demonstrando uma maior compreensão dos novos conceitos que tinham sido apresentados pela educadora. Silva et al. (2016) enfatizam que a necessidade de

justificação do seu pensamento ajuda a criança “(...) a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação” (p. 75).

Com a utilização deste recurso, foi notória a envolvência de todas as crianças, uma vez que tiveram oportunidade de manipular, pela primeira vez, este material, despertando assim, a curiosidade. Outro ponto bastante positivo, foi a perceção que as crianças iam ganhando à medida em que seguiam as indicações que eram dadas pela Educadora, percebendo as relações entre os números e o conceito de adição ou subtração de forma mais direta e palpável.

Uma vez que as crianças estavam dispostas em pequenos grupos, foi promovida uma aprendizagem colaborativa permitindo a troca de ideias entre si e desse modo, todos tiveram oportunidade de observar diferentes formas de representação dos números.

1.2.4. Relato de Estágio 4

No dia 5 de maio de 2024, assisti à atividade dinamizada pela educadora titular (EI3), da faixa etária dos 5 anos, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita utilizando como recurso uma proposta de atividade que relembra a consoante “C”.

A EI3, pediu a uma criança para ler o pequeno texto que se encontrava no início da folha. Com o decorrer da leitura, a criança perguntou à “EI3, como é que se lê esta letra?” e a educadora declara “Lês esta letra, como se chama porque tem um acento agudo”, questionando a criança “Como é que se chama esta letra?” e a CI25 afirma “Esta é a letra A” e após esta afirmação a educadora confirmou e pediu à criança para continuar a leitura.

Após esta breve leitura, a educadora perguntou “CI21, quais são as personagens da nossa história?” e a criança responde dizendo que “É a Camila, a cadela e a Cati”.

A partir desse momento, a educadora passou à resolução da respetiva proposta de trabalho explicando “Na alínea que tem o número 1, cada um dos meninos terá de escrever nos espaços em branco, as palavras que faltam. CI18, lê a frase por favor.” e a CI18 começa a sua leitura, dando a resposta “Cati”.

Depois de dada a resposta, a educadora escreveu a resposta no quadro e pediu ao grupo para copiar para o respetivo espaço correspondente. Em seguida, pediu a outra criança para ler “CI24, lê a segunda frase.” e a CI24, inicia a sua leitura e questiona “Posso dar a resposta EI3?” e após a confirmação por parte da educadora, a criança afirma “Pomada”. Passando para o segundo exercício, a educadora pede “CI27, o que é que dói à Cati?” e a criança afirma “Doi a pata à Cati.”, conforme se pode ver na figura 4.

Após estas breves intervenções, a educadora esclarece “no exercício 2, vão fazer um círculo só nas palavras que têm as sílabas “ca, co, cu”, lendo em voz alta todas as palavras e ouvindo respostas por parte do grupo “sim”, “não”, conforme eles iam ouvindo as palavras ditas pela educadora.

Uma vez que a educadora teve de se ausentar da sala, pediu às crianças para realizarem os exercícios 3 e 4 de forma autónoma. Depois de algum tempo, os meninos foram-me chamando a mim e à minha colega de estágio, para confirmarmos as respostas estavam devidamente escritas, e à medida em que as crianças iam concluindo a proposta de atividade, iam arrumando o seu estojo debaixo da mesa.

Depois de algum tempo, a educadora regressou à sala e como estava perto da hora de almoço, formou uma fila com o grupo e dirigiu-se para o refeitório.

Inferências e fundamentação teórica

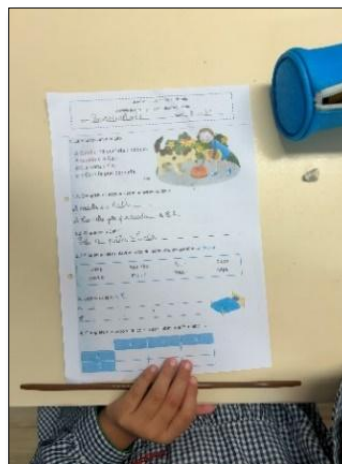
Uma vez que a grande maioria do respetivo grupo, já tinha desenvolvido as noções de leitura, tornou-se desse modo perceptível a importância do estímulo à leitura desde muito cedo. Sim-Sim et al. (2008) reforçam esta ideia, afirmando que “é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso” (p. 37).

Visto que a educadora foi pedindo às crianças para irem respondendo, de forma completa e oralmente às questões que eram feitas pela mesma, havia estimulação ao desenvolvimento da comunicação verbal. Deste modo, Silva et al. (2016) enfatizam que “as reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (p. 61).

Durante o decorrer de toda a atividade, a educadora foi sempre acompanhando o pensamento da criança, transmitindo confiança e segurança à medida em que ia realizando a leitura, promovendo desse modo, a capacidade de compreensão verbal por parte da criança. Sim-Sim et al. (2008) afirmam que “(...) o educador deve ter em consideração este aspeto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de atividades que os ensinem a saber escutar” (p. 37).

Figura 4

Criança a realizar a proposta de atividade



Ruivo (2014) afirma que a consciência fonológica “(...) é uma das competências fundamentais para emergir todo o potencial linguístico da criança de forma a promover uma melhor literacia” (p. 48).

Com o decorrer do período letivo, foi-se tornando cada vez mais evidente uma maior consciência fonológica por parte do grupo, uma vez que a educadora utilizava o Método de Leitura João de Deus, e desse modo Ruivo (2017) defende que o mesmo “privilegia essencialmente o desenvolvimento da consciência fonológica e o princípio alfabético” (p. 34).

A Cartilha Maternal, da autoria do poeta e pedagogo João de Deus, compõe o suporte físico no qual estão gravadas 25 lições que o educador ou o professor utiliza para promover a aprendizagem diária, consistente e sistemática da leitura. O Método da Cartilha Maternal distingue-se de outras metodologias, uma vez lições são dadas em pequenos grupos para que, naturalmente e em interação, haja um equilíbrio no comportamento individual de cada criança.

A utilização deste método de leitura, promove de acordo com Viana e Teixeira (2002, p. 112) uma melhor “consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons nas palavras”, demonstrando assim, segundo as mesmas autoras, que a criança “tem um papel ativo na descoberta que o contexto das letras determina o seu valor sonoro” (p. 115).

Durante a escrita das respetivas respostas na atividade proposta, tornou-se evidente que todas as crianças se sentiam motivadas e confiantes enquanto iam escrevendo as respetivas respostas, sempre com o apoio da educadora e desse modo, Silva et al. (2016) afirmam que é importante “que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p. 71).

Após a observação desta atividade dinamizada pela educadora, tornou-se bastante evidente a importância da dinamização deste tipo de atividades, uma vez esta abordagem ajuda a consolidar diversos conceitos a nível da leitura e da escrita.

Uma vez que as crianças estiveram num ambiente bastante estimulante e foram acompanhadas pela educadora, foi promovido o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, proporcionando o prazer pela aprendizagem.

1.2.5. Relato de Estágio 5

No dia 21 de junho de 2024, assisti a uma atividade lúdica dinamizada pela educadora (EI3) da faixa etária dos 5 anos, com recurso ao material manipulativo estruturado “Calculadores Multibásicos”, realizando pequenas situações problemáticas,

alusivas ao “jantar de finalistas”, visto que muitas crianças estariam presentes nessa festa.

Para contextualizar, a EI3 dispôs em cima de cada uma das mesas, uma caixa com o respetivo material, antes do grupo iniciar a sua rotina em contexto de sala de aula. Depois de todas as crianças terem ido à casa de banho e estarem devidamente sentadas, foi solicitado que abrissem as suas respetivas caixas, e assim a EI3 deu início à sua atividade, ditando a primeira situação problemática: “O Ricardo encomendou sardinhas, porque o jantar vai ser sardinhas e febras. Ele foi ao supermercado para comprar as sardinhas. Ao chegar ao supermercado disseram-lhe que não tinham todas as sardinhas e ele teve de comprar as sardinhas em dois sítios. Num supermercado, o Ricardo comprou 148 sardinhas e noutra supermercado comprou um quarteirão de sardinhas. Eu quero saber, ao todo, quantas sardinhas é que o Ricardo comprou. Vamos representar o primeiro número na primeira placa e o segundo número na segunda placa.”

Após a educadora ditar o primeiro número (148), questionou ao grupo “como é que se escreve 148?” e em coro todas as crianças responderam “o um, o quatro e o oito”, assim que deram a resposta, a EI3 escreveu no quadro o respetivo número, utilizando as cores do material “Calculadores Multibásicos”.

Assim que todas as crianças colocaram as respetivas peças nos espaços correspondentes, a docente repetiu a indicação “E na outra loja comprou um quarteirão. CI29, quanto é um quarteirão?” e a CI29 afirma “Um quarteirão é 25.”, visto que a CI29 tinha representado de forma incorreta o número 25 a docente afirmou “Tens uma peça amarela a mais, ou seja, tens 26, mas o que a EI3 pediu foi o 25” e desse modo, a criança procedeu à respetiva correção.

Antes de realizarem a respetiva soma, as crianças aperceberam-se que não sobraria nenhuma peça amarela e uma vez que a iriam utilizar pediu ao grupo: “vão levantar esta torre que tem 8 peças e retirar só uma peça amarela e substituir por uma peça lilás, para depois utilizarem a peça amarela no resultado”. De forma a relembrem a situação problemática, a docente voltou a repetir: “se o Ricardo comprou 148 sardinhas num supermercado e depois 25 noutra e se eu quero saber ao todo quantas sardinhas é que ele comprou, qual é o sinal que eu tenho de escrever para realizar esta operação?” e em coro as crianças afirmam “é o sinal de mais”.

Visto que o grupo ainda não tinha abordado o conceito de “soma com empréstimo” a educadora explicou “quando estamos a fazer estas operações, agora quando formos somar ou até mesmo para se subtrair, ou seja, com o sinal de mais ou com o sinal de menos, começamos sempre pelas unidades” e questionou à CI30 “quais são os Algarismos das unidades?” e a criança respondeu “são as peças amarelas” a docente

pediu questionou ao grupo “uma vez que começamos sempre pelas unidades, quanto é 8 mais 5?” tendo a resposta da criança CI31 “é 13” e desse modo, a educadora continuou o seu discurso “quando nós falamos das unidades, dezenas e centenas, estamos a trabalhar em que base?” e uma criança respondeu “na base 10”.

Ao ouvir essa resposta, EI3 questiona novamente o grupo, “muito bem, se era na base 10, o que é que dizia aquela regra da base 10?” e outra criança explica “que não podemos ter 10, nem mais do que 10” e com base nessa resposta EI3 relembra o conceito explicando que “se tivermos 10 ou mais do que 10, retiramos 10 e deixamos as restantes peças, colocando assim, uma peça da cor seguinte. Por exemplo, já vimos que 8 mais 5 é igual a 13. Acham que eu posso ir buscar 10 peças amarelas?” e o grupo respondeu “não”, continuando o seu discurso EI3 questiona novamente “se eu não posso ter 13 peças amarelas, às 13 peças amarelas vou ter de tirar quantas?”, obtendo a resposta por parte das crianças “10”, “então quantas peças amarelas é que vão lá ficar?” e em coro todos afirmaram “3”.

Uma vez cada criança tinha deixado de lado, uma peça amarela, a educadora solicitou ao grupo para que fossem buscar a respetiva peça amarela, questionando quantas peças é que seriam necessárias para representarem as três unidades, visto que já tinham uma, o grupo afirmou “duas”, mas graças ao facto de não terem peças amarelas suficientes, a docente pediu ao grupo para ir buscar mais duas peças azuis, colocando a peça amarela por cima.

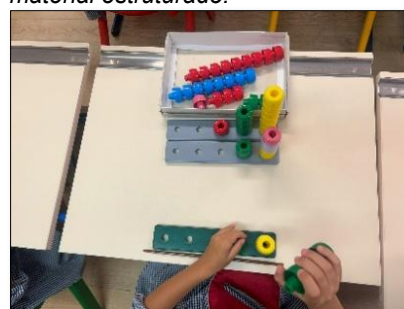
Assim que o grupo representou as três unidades na placa do resultado, a educadora continuou a realização da operação afirmando “como temos o número 13 e estamos a trabalhar na base 10, não me posso esquecer de colocar uma peça da cor seguinte. Qual é a cor seguinte?” e as crianças disseram que era a cor verde. Após essa afirmação, a educadora pediu ao grupo para colocarem a peça verde, como se pode ver na figura 5.

De forma a conduzir o grupo, continua o seu discurso “e agora, esta já cá está e agora vamos juntar 4 mais 2, quanto é que dá?” e ouviu-se por toda a sala, a resposta das crianças “6”, “mas ao porem por cima da peça que aqui têm, ficam com quantas?” “7”, “podemos ter 7 na base 10?” “sim” e para concluir esta operação, a docente pergunta “1 mais 0, quanto é?” e todos respondem “0”.

Após a realização desta a respetiva operação, a educadora questionou ao grupo quem é que queria ir ao quadro representar o número

Figura 5

Realização da soma utilizando o material estruturado.



143, utilizando a numeração romana. Assim que foi escolhida, a criança 30 dirigiu-se ao quadro e a EI3, apontou para o algarismo 1 perguntou “CI30, quanto é que este 1 vale?” e a CI30 afirmou “vale 100, por isso vou buscar a letra C, porque é 100 na numeração romana”.

Visto que as peças estavam espalhadas pela mesa, a criança procurou a letra C e assim que a encontrou, colou a mesma no espaço correspondente. A seguir, a docente afirmou “aqui já temos 100, agora vamos pensar no 70.” e a criança foi procurar a letra L, uma vez que representava 50 e a e3 afirmou “sim, temos de começar no 50. Pensa numa letra que temos de ir buscar para representar o 70.” Assim que a criança ouviu esta indicação, foi buscar mais duas letras que representavam as 20 unidades, neste caso, duas letras XX, e questionou à criança quanto valia cada uma das letras X, ouvindo da criança “valem 10, mas como são 73, agora vou buscar mais três l’s, porque é 73”, conforme ilustra a figura 6.

Figura 6

Para consolidar a operação utilizando este material, a docente questionou a leitura do número por classes e a CI31 respondeu “cento e setenta e três unidades”, solicitando em seguida a leitura por ordens, e a mesma criança respondeu “uma centena de unidades, sete dezenas de unidades e três unidades de unidades”. Ao ouvir esta afirmação, a educadora pediu a identificação do valor relativo e do valor absoluto, lembrando os mesmos conceitos “o valor absoluto só temos de olhar para o número e ver qual é o maior e o menor.”, perguntando em seguida “qual é o algarismo de maior valor absoluto? CI32, qual é?” e CI32 declara “é o 7”. Continuando o seu raciocínio afirma “agora, vamos pensar no valor relativo. Quando eu penso no valor relativo, temos de pensar quanto é que cada um destes algarismos vale no número. CI33, qual é o maior?” e CI33 afirma “é o 1, porque vale 100”.

Representação do resultado (173), através da numeração romana.



Após esta resposta, a educadora pediu ao grupo para arrumar as caixas dos calculadores, uma vez que já estava na hora do recreio da manhã e com a auxiliar, as crianças foram para o pátio.

Inferências e fundamentação teórica

Uma vez que esta atividade foi realizada num dia pouco comum para todas as crianças, foi notória uma certa agitação por parte do grupo, visto que a sua rotina estava alterada. Desse modo, é perceptível que existência de rotina no jardim de infância

desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, oferecendo uma estrutura que promove segurança, aprendizagem e desenvolvimento social.

Segundo Lameira (2020) a existência de rotinas num ambiente educativo “funciona como uma forma de assegurar a tranquilidade desse mesmo ambiente, no sentido em que, as crianças, pela repetição das ações quotidianas, ficam menos ansiosas, por anteciparem o que vai acontecer” (p. 14).

Visto que a sala já estava preparada para receber o grupo, foi possível ver-se que a utilização de qualquer Material Manipulativo Estruturado (M.M.E.), como instrumento para o desenvolvimento de competências matemáticas, deve ser encarado como uma mais-valia para a promoção de conhecimento das crianças, visto que partem do pensamento abstrato para o pensamento concreto. De acordo com Caldeira (2009a) os M.M.E. têm como princípio básico “(...) representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas” (p. 15).

A utilização regular de m.m.e., promove novos conceitos e maior facilidade na resolução de questões matemáticas por parte da criança, à medida em que se vão deparando com novos desafios, desse modo Damas et al. (2010) reforçam que estas experiências promovem “(...) um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas, conforme a própria natureza.”

Neste caso concreto, a educadora utilizou como M.M.E. os “Calculadores Multibásicos”. Este recurso, é composto por 3 placas com cinco orifícios, onde são colocadas peças de uma só cor, resultantes dos agrupamentos efetuados, de acordo com Damas et al. (2010) “atendendo ao código de cores negociado entre o Professor/Educador e os alunos e, posteriormente, adotado por todos” (p. 40).

Os Calculadores Multibásicos apresentam diversos benefícios pedagógicos, sendo alguns deles: contagem de quantidades, leitura de números inteiros e operações aritméticas.

Segundo Caldeira (2021) “a aprendizagem matemática desenvolvida no Jardim de Infância deverá conter múltiplas e variadas atividades de carácter lúdico” (p. 9). A autora refere ainda que a criança para desenvolver o sentido da operação tem de iniciar “pelo modelo de ação (manipulação de materiais), passando pelo modelo iconográfico (imagens), para chegar à representação simbólica; desenvolver o sentido operatório, o cálculo mental e as propriedades das operações; e aprender a construção do algoritmo” (p. 12).

Neste sentido, esta atividade assistida demonstrou que a dinamização de atividades lúdicas e manipulativas, podem contribuir para o desenvolvimento da criança a nível do pensamento matemático, de forma significativa e contextualizada.

1.2.6. Relato de Estágio 6

No passado dia 25 de setembro de 2024, durante o Seminário de Realidade Educativa pude observar uma aula alusiva ao 5.º Dom de Froebel lecionada a uma turma de 3.º ano.

Como introdução, a Professora Interveniente 1 (PI1), questionou os alunos sobre o tipo de material de que é feita a caixa e o conteúdo do 5.º Dom, ouvindo como resposta por parte de todos os alunos “madeira”.

Em seguida a professora questionou “A31 existem diferenças entre os cubos?” ao qual A31 afirmou “Sim, alguns estão divididos em duas partes”, em seguida A32 tinha a mão no ar e assim que teve autorização para intervir afirma “Estão divididos em quatro partes”. Após esta afirmação, PI1 relembra “Podemos ver cubos inteiros, cubos divididos em duas partes e cubos divididos em quatro partes.”

Antes de se proceder à respetiva utilização do material, foi lembrado por parte da professora a respetiva abertura da caixa, pedindo aos alunos para colocarem a caixa no canto superior direito, após este pedido, procedeu à respetiva utilização do 5.º Dom de Froebel, para abordar a temática “frações”.

Como textualização, PI1 pediu a todos os alunos para retirarem um cubo inteiro e afirmou “quando tenho um cubo inteiro, tenho uma unidade e essa unidade vai ser dividida em duas partes, tenho duas meias unidades.”, representando $\frac{1}{2}$ no quadro e questionou “A33, que nome é que se dá a esta representação?” obtendo como resposta por parte de A33 “fração”.

Depois desta resposta, PI1 continuou a aula, dando outro exemplo “se tiverem duas metades de um cubo na mão, como é que fazemos a leitura, A34?”, ao qual a criança respondeu “dois meios”. E após esta intervenção, PI1 procedeu a respetiva representação no quadro da fração $\frac{2}{2}$, reforçando a ideia “quando tenho $\frac{2}{2}$ também tenho um cubo, ou seja, uma unidade e isto acontece sempre que eu tenho um numerador igual ao denominador”.

Uma vez que estava representado do quadro a fração $\frac{1}{2}$, PI1 disse “ao número de cima, damos o nome de numerador, ou seja, representam as partes que “eu tenho na minha mão” e ao número que está abaixo da linha de fração (2), damos o nome de denominador, ou seja, dá o número de partes em que está dividida a unidade.”

Depois desta breve explicação, P11 questionou a turma “No 5.º Dom também temos cubos partidos em 4, o que é que eu faço, A35?”, ao qual A35 coloca o braço no ar e afirma “escrevemos $\frac{1}{4}$, mas se eu tiver duas partes, escrevo $\frac{2}{4}$.”

Em seguida, P11 questiona A36 “e se eu tiver assim, 3 partes em uma mão, em quantas partes está dividida a unidade?” ao qual A36 responde “está dividida em $\frac{3}{4}$ ”, e para concluir o raciocínio P11 esclarece “3 partes da unidade que eu dividi em quatro”.

Antes de passar à respetiva construção, de uma das construções, neste caso, colmeias, a P11 questionou à turma “Para fazer o telhado, têm de usar $\frac{2}{4}$, qual será o cubo que vão utilizar?” ouvindo por parte de todos os alunos “o cubo dividido em 4.”, passando assim à respetiva construção do telhado, dando as respetivas indicações à turma, pedindo em seguida para repetirem o processo mais 5 vezes, construindo assim, um total de 6 colmeias, conforme consta na figura 7.

Assim que os alunos procederam à construção das colmeias, a professora ditou uma situação problemática “A d. Joaquina tem uma quinta e fez uma visita guiada com os vários meninos, e nessa quinta há um apicultor chamado Manuel, e ele ao conhecer os meninos, explicou que havia 50 abelhas em cada colmeia. A37, cada colmeia tinha 50 abelhas, quantas havia ao todo?” afirmando A7 “300”.

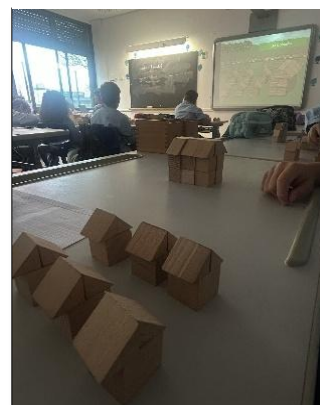
P11 realizou mais uma situação matemática questionando novamente, “uma das colmeias ficou mal fechada e fugiram 50 abelhas, A38 quantas abelhas ficaram na quinta?”, ouvindo por parte da criança “250 abelhas.”

Os alunos, em seguida, foram buscar nove cubos inteiros, alinhando seis e colocando os últimos 3 cubos inteiros, no meio da construção.

Após esta indicação, P11 afirma “uma colmeia pequena tinha 50 abelhas, a colmeia grande terá o triplo. Como é que se calcula o triplo A39?” ao qual A39 afirma “não me lembro” e P11 explica “quando dizemos a palavra “triplo”, faz-te lembrar que número?”, ao qual A39 afirma “três” e P11 pergunta novamente “quanto é 3×50 ? Como também podes fazer de outra forma, somando $50 + 50 + 50$ “. Ao qual A9 afirma “ $50 + 50$ é igual a 100” e P11 continua o seu raciocínio questionando “ $100 + 50$, quanto é?” e A39 conclui “é 150”.

Desse modo, P11 volta à questão inicial “A d. Joaquina tinha quantas abelhas ao todo?” e A39 responde “400 abelhas.”

Figura 7
Representações de construções realizadas pelos alunos



Como contextualização para a construção do peixe, P11 declarou “A D. Joaquina também tinha um lago, com vários peixes e nós agora vamos representar um deles.”, reforçando sempre a ideia de que nenhuma construção deve ser destruída, mas sim reconstruída, pedindo aos alunos para três cubos inteiros e colocarem em cima da mesa, iniciando assim a construção do peixe.

Após a respetiva construção do peixe, os alunos procederam à respetiva arrumação do material e realizaram uma ficha de consolidação.

Ao ver esta aula dinamizada, pude perceber que o uso dos Dons de Froebel, associado a desafios matemáticos, transformam a aprendizagem em uma experiência bastante rica e envolvente, contribuindo para o desenvolvimento integral e o gosto pela matemática, por parte dos alunos.

Inferências e fundamentação teórica

Ao iniciar a atividade a professora foi questionando as crianças acerca de conceitos alusivos às frações e como foram surgindo algumas dúvidas, a demonstração dos conceitos foi promovida através do uso do 5.º Dom de Froebel.

Friedrich Froebel foi um educador alemão e criador do Material Manipulativo Estruturado “Dons de Froebel”, criando assim dez dons, sendo somente utilizados na metodologia João de Deus apenas os primeiros cinco dons. Segundo Caldeira (2009a), Froebel salientou a importância de “espaços agradáveis, do treino da destreza física, de atividades individuais e em grupo para o desenvolvimento da criança. Um dos principais princípios da pedagogia fröbeliana é o da «auto-atividade livre»” (p. 238).

O manuseamento de materiais como os Dons de Froebel são uma mais-valia, uma vez que com a utilização destes recursos, há o desenvolvimento da motricidade fina, noção espacial, criatividade, números racionais, construções, permitindo também a promoção do raciocínio lógico matemático. Deste modo, Normas (1991, citado em Caldeira 2009a), defende que “os materiais manipuláveis devem ser usados para adicionar e subtrair frações, para resolver problemas reais e partições de conjuntos, relacionando esta atividade com a divisão” (p. 303).

Silva et al. (2016) defendem que o desenvolvimento do raciocínio matemático “implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p. 75).

Durante a etapa de construção, tornou-se cada vez mais evidente a importância de estimulação à lateralidade e preensão em pinça, uma vez que as crianças precisavam de seguir as indicações da docente responsável para recriar as construções nos seus respetivos lugares. De acordo com Carvalho et al. (2016) a utilização “dos dedos indicador

e polegar em forma de pinça constitui um objetivo que servirá a correta utilização de um lápis/caneta” (p. 32).

A professora foi apresentando várias situações problemáticas durante a atividade, promovendo assim o raciocínio lógico matemático dos seus alunos. Silva et al. (2016) defendem que é importante “que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos ou desenhos” (p. 75).

1.2.7. Relato de Estágio 7

No passado dia 25 de novembro, a Professora Interveniente 2 (PI2), dinamizou uma atividade experimental com a sua turma de 2.º Ano, no âmbito da celebração do Dia Mundial da Ciência, participando numa feira da ciência que decorreu no salão da escola, onde havia à disposição várias bancas, referentes a todos os anos do 1.º Ciclo.

Como contextualização, PI2 projetou o protocolo experimental e questionou aos alunos, o que será que aconteceria ao balão, caso o bicarbonato de sódio e o vinagre entrassem em contacto, ao qual o aluno A21, respondeu “é libertado dióxido de carbono, e o balão enche.”

Após esta resposta, os alunos dirigiram-se para o salão e foram encaminhados para a sua respetiva banca, onde constava o protocolo experimental e os materiais que seriam necessários.

A docente explicou aos seus alunos que os mesmos seriam cientistas, ao qual o aluno 22 questiona “Posso mostrar esta experiência ao meu irmão?” e a professora afirma “Claro que sim, mas para isso, temos de seguir o primeiro passo. Qual é A22?” e o aluno explica “Temos de colocar vinagre na garrafa vazia” e em seguida o aluno realiza o que é explicado no passo 1 do procedimento experimental.

Em seguida, PI2 questiona “A23, o que é que temos de fazer a seguir?” e A23 afirma “Vamos colocar um funil e colocar três colheres de café de bicarbonato de sódio, dentro do balão” e com a ajuda da docente, a criança realiza o que está escrito no passo 3 do procedimento experimental.

O aluno 24 ao aperceber-se de que seria a sua vez de participar questiona “PI2, ajudas-me a prender o balão no gargalo da garrafa?” e a docente afirma que pode, ajudando assim, o seu aluno. Após esta breve intervenção A24 agradece e continua o seu raciocínio declarando “Agora, vamos virar o balão e deixar cair o bicarbonato de sódio dentro da garra”, podendo assim, observar que o balão enche, sendo esse o efeito causado quando o bicarbonato de sódio quando entra em contacto com o vinagre, conforme consta na figura 8.

Figura 8

Resultado da atividade experimental

Uma vez que os alunos e os respetivos visitantes tiveram oportunidade de ver a atividade experimental, a docente esclarece que esse fenómeno acontece, visto que há libertação de um gás, nomeadamente, dióxido de carbono, quando o bicarbonato de sódio entra em contacto com o vinagre, enchendo desse modo o balão, esclarecendo ainda que o mesmo fenómeno acontece, quando se enche um balão soprando para dentro do mesmo.



Depois deste primeiro grupo ter dinamizado a respetiva atividade experimental, os restantes alunos, repetiram os procedimentos e foram demonstrando a todos os visitantes que pela feira passaram.

Esta feira proporcionou uma oportunidade de partilha entre todos os membros da comunidade escolar e respetivos familiares, promovendo assim, literacia científica.

Inferências e fundamentação teórica

A atividade experimental observada e dinamizada pelos alunos do 2.º ano do Ensino Básico, destacou-se pela sua abordagem prática e envolvente, promovendo a curiosidade e o pensamento crítico das crianças.

O trabalho prático é uma metodologia de ensino que envolve a aplicação direta de conceitos teóricos em atividades práticas, promovendo a consolidação de conhecimentos. De acordo com Martins et al. (2007) um trabalho prático aplica-se a “situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa” (p. 36).

Durante a execução do trabalho prático, a criança tem uma aprendizagem ativa, desenvolvendo assim, habilidades e aplicando de forma direta os conceitos abordados. Hodson (1994) aponta como potencialidades do trabalho prático: a promoção do interesse e motivação dos alunos, desenvolvimento de competências práticas e técnicas laboratoriais, promovendo assim uma aprendizagem de conhecimentos científicos.

Ao longo da dinamização da respetiva atividade, foi notório o entusiasmo que os alunos sentiam ao participarem ativamente no processo de exploração, a expectativa relativamente às hipóteses e análise de resultados obtidos, evidenciando o papel central que a aprendizagem experimental desempenha na construção de conhecimentos significativos, promovendo também o desenvolvimento da curiosidade científica, a capacidade de trabalhar em equipa e o pensamento crítico, sendo os mesmos, elementos essenciais para o seu crescimento intelectual e social.

O docente deve criar ambientes de aprendizagem, partindo das competências e potencialidades de cada criança, sendo a mesma encarada, segundo Silva et al. (2016)

como o “sujeito e agente do processo educativo” (p. 9), adotando assim, uma metodologia construtivista.

O construtivismo é uma abordagem que enfatiza a importância da construção do conhecimento por parte do aluno. Conforme é afirmado por Célis (2018), a metodologia construtivista defende que uma educação de qualidade “é aquela que promove o desenvolvimento global do indivíduo nos seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos. O aluno está, pois, no centro do processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos parte dos conhecimentos prévios do aluno” (p. 37).

Conforme consta no Despacho nº 2143/2007 de 9 de fevereiro,

A educação científica de base assume um papel fundamental na promoção da literacia científica e potencializando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada. De entre os fatores que contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento destas competências, salienta-se a importância de iniciar nos primeiros anos de escolaridade o ensino das ciências de base experimental, de forma a estimular a curiosidade e o interesse das crianças pela ciência.

A partir do momento em que a criança realiza o trabalho prático, o docente deve agir como se fosse um mediador, uma vez que fornece os recursos necessários, através de situações promotoras de aprendizagem da criança, ao invés de simplesmente transmitir conhecimento. Célis (2018) realça esta ideia, afirmando que a aprendizagem “não acontece de forma passiva pelo aluno, cabendo ao professor a tarefa de criar possibilidades enquanto sujeito mediador da aprendizagem e promover situações que promovam o conflito e conseqüentemente o avanço cognitivo de cada aluno na sua individualidade” (p. 37).

Visto que esta atividade experimental foi dinamizada no âmbito de uma feira de ciências, todos os encarregados de educação tiveram oportunidade de observar e participar em diversas experiências que eram realizadas em simultâneo. Neste caso, a presença e o acompanhamento das famílias criaram um maior impacto na aprendizagem, promovendo assim um momento de partilha de descobertas e reforço de conhecimentos previamente adquiridos, por parte das crianças e respetivos familiares.

De acordo com Marques (2001, citado em Reis 2022), o envolvimento da família na vida e percurso escolar de uma criança promove motivação e interesse pela escola e pelos estudos, uma vez que é estabelecida “uma comunicação diária daquilo que

acontece na escola, estabelecem-se laços entre a família e a escola, os quais contribuem para o reconhecimento mútuo do seu papel, bem como para uma maior confiança entre si” (p. 29).

Depois de ter sido realizada a atividade, a docente procedeu a explicação dos resultados obtidos, proporcionando assim, a sistematização por parte da criança da temática que tinha sido desenvolvida. Silva et al. (2016) defendem que a sistematização do conhecimento obtido por parte da criança, durante a decorrência da respetiva atividade experimental pode ajudá-la a enquadrar “e a precisar conceitos mais rigorosos e científicos que tiveram como base a partilha e o questionamento” (p. 86).

Ao ver esta atividade, percebi que a aplicação de metodologias ativas por parte da docente, contribuem para um ambiente de sala de aula mais dinâmico e significativo, reforçando assim, a necessidade de se continuar a promover estratégias de ensino que valorizem a experiência e a autonomia, criando assim as bases necessárias para que os alunos sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

1.2.8. Relato de Estágio 8

No passado dia 14 de abril, tive oportunidade de assistir a uma aula dinamizada pela Estagiária 2 (E2), a uma turma de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito de um bloco de 60 minutos, com vertente na área curricular da matemática, incidindo-se no subtópico “volume”.

Uma vez que este tema era novo para a turma, a estagiária começou por questionar aos alunos “Olhando para o quadro, que sólido geométrico é que ele pode representar?” e após esta questão, de modo geral, os alunos responderam “O quadro faz-me lembrar um retângulo” e com base nesta resposta obtida esclareceu “a face do quadro da nossa sala tem a forma de um retângulo, mas o quadro tem a forma de um paralelepípedo com altura, comprimento e largura e é palpável. Ou seja, o volume é o espaço que uma figura tridimensional ocupa.”, projetando em seguida a definição de volume.

Depois desta breve explicação, pediu aos alunos para abrirem a caixa do material manipulativo estruturado “Cuisenaire” e retirarem uma peça branca, perguntando em seguida “A41 observando a face da peça branca, que figura geométrica é que aqui temos representada?” e após esta questão, o aluno 41 respondeu “tem a forma de um quadrado”.

Assim que o aluno respondeu à questão, a E2 chamou o aluno 42 e perguntou “A42, visto que a peça branca cuisenaire é um sólido geométrico, diz-me quais são as

suas características” e depois de uma breve reflexão, A42 respondeu “Tem um comprimento, uma largura e uma aresta”.

Em seguida E2 apresentou no quadro, a expressão que permite calcular o volume de um cubo e questionou aos alunos “Qual será o volume da peça branca, sabendo que o comprimento, a largura e a altura medem 1?” e após uns breves instantes a aluna _ respondeu “vai ser igual a um, porque sabemos que o volume é igual a $1 \times 1 \times 1 = 1$ ”.

Com base nesta resposta obtida, E2 afirmou “Uma vez que vocês têm à vossa frente a caixa do cuisenaire, gostava de saber qual é o volume da peça verde-escura.” e assim que os alunos foram realizando a atividade, o aluno A43 questionou se podia apresentar a sua resposta e afirmou “sabemos que o comprimento é igual a 6, a altura e o comprimento são igual a um, vamos calcular $6 \times 1 \times 1 = 6$, ou seja, a peça verde-escura tem o volume de 6 m^3 ”.

Ao concluir esta questão, a estagiária apresentou no quadro mais exemplos de medidas e pediu aos alunos para as representarem utilizando as peças do cuisenaire, conforme se pode ver na figura 9.

Depois de os alunos terem realizado diversas representações com recurso às peças do cuisenaire. Uma vez que já estava perto da hora do intervalo, E2 distribuiu pelos alunos uma proposta de atividade, explicando cada um dos exercícios e em seguida seguiu com os alunos para o pátio.

Figura 9

Representação de um sólido geométrico utilizando peças do Cuisenaire.



Inferências e fundamentação teórica

O recurso utilizado na presente aula relatada intitula-se de *Cuisenaire* e o mesmo foi criado pelo belga Emile Georges Cuisenaire, um professor primário que ao observar as dificuldades que as crianças tinham em perceber a aritmética, criou este material, originando desse modo, uma revolução no ensino da matemática. (Caldeira, 2009a)

Este material estruturado, considerando uma caixa completa, é composto por 241 prismas quadrangulares de diferentes cores e tamanhos. De acordo com a mesma autora, “as peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação” (Caldeira, 2009b, p. 245).

Uma vez que os alunos já tinham conhecimento relativamente à manipulação deste material manipulativo estruturado (m.m.e), mas estavam a abordar pela primeira vez o conceito de “volume” utilizando este recurso, foi importante que as crianças observassem os conceitos mais abstratos e os aplicassem de forma concreta manipulando as barras do *Cuisenaire*.

Conforme refere Damas et al. (2010) o manuseamento do material *Cuisenaire* permite que a criança descubra, por si próprio, “os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (p. 65), promovendo assim, aprendizagens eficazes e significativas.

Ao longo da aula assistida, a estagiária foi apresentando aos alunos diversos desafios matemáticos que envolviam cálculo mental. Buys (2008) descreve o cálculo mental como “o cálculo hábil e flexível baseado nas relações numéricas conhecidas e nas características dos números” (p. 122), tratando-se de “um movimento rápido e flexível no mundo dos números” (p. 122). Neste sentido, Guimarães (2009) complementa esta perspetiva reforçando que o cálculo mental não só promove a agilidade e flexibilidade no raciocínio, como também contribui para o desenvolvimento do cálculo escrito, permitindo ao aluno reconhecer propriedades e regularidades nas operações.

Pode-se concluir que a utilização do material *Cuisenaire*, aliada ao estímulo do cálculo mental, demonstrou ser uma estratégia pedagógica eficaz, uma vez que promoveu a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento matemático.

A articulação entre a manipulação concreta e o raciocínio abstrato revelou-se fundamental para a compreensão de conceitos como o volume e para o desenvolvimento de competências matemáticas mais amplas. Esta abordagem evidencia a importância de práticas didáticas que valorizem tanto a exploração prática como o pensamento flexível, respeitando o ritmo e os estilos de aprendizagem de cada criança.

1.2.9. Relato de Estágio 9

No passado dia 2 de maio, tive a oportunidade de dinamizar uma aula da componente de Estudo do Meio a uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num bloco de 60 minutos, centrada na temática “ O património”.

Tendo em conta que este tema ainda não tinha sido abordado com os alunos, iniciei a aula questionando: “O que acham que significa a palavra património?” De forma espontânea, os alunos foram partilhando as suas conceções, referindo ideias como “coisas antigas”, “coisas importantes do país” e “sítios históricos”. Após esta partilha inicial, procurei esclarecer e aprofundar os conceitos, explicando a diferença entre património cultural e natural, enquanto fui pedindo exemplos às crianças.

De seguida, para ilustrar a importância do património cultural, apresentei um vídeo de um espetáculo da fadista Amália Rodrigues, visto que já tinha sido analisado pelos alunos a biografia da artista e após a visualização, projetei um slide com uma breve síntese dos conceitos abordados.

Como contextualização para a atividade prática, pedi aos alunos para formarem grupos de quatro elementos e assim que o fizeram, solicitei a escolha de uma cartolina e de um respetivo cartão onde continha uma imagem alusiva a um património, passando em seguida para a explicação da atividade prática: que consistia na discussão entre grupos, de estratégias para a preservação de diversos patrimónios (naturais e culturais), devendo as mesmas serem escritas na cartolina que os alunos tinham escolhido, conforme se pode verificar na figura 10.

Durante o trabalho em grupo, os alunos mostraram-se envolvidos, dialogando sobre as melhores formas de proteger os bens atribuídos.

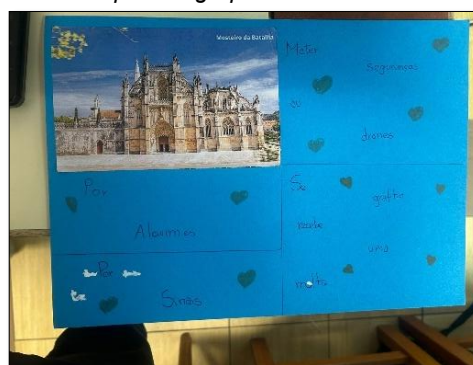
Enquanto os alunos iam discutindo as suas ideias e eu ia circulando pela sala, pude observar o interesse genuíno dos alunos por temas relacionados à identidade cultural e a importância da sua preservação.

No final da aula, cada grupo apresentou o seu trabalho aos colegas, explicando as suas propostas e esta partilha permitiu momentos de reflexão coletiva e valorização da diversidade de ideias.

Esta aula permitiu-me consolidar a articulação dos conteúdos que já tinham sido abordados anteriormente, promovendo também o trabalho colaborativo.

Figura 10

Ideias de preservação do património cultural realizada por um grupo de alunos.



Inferências e fundamentação teórica

A aula relatada teve como foco a abordagem inicial ao conceito de património, partindo das ideias prévias dos alunos, promovendo assim, uma abordagem construtivista da aprendizagem. Coll et al. (2001) referem que é extremamente importante explorar os conhecimentos prévios dos alunos para “levar a cabo o nosso trabalho e ajudar os alunos na sua aprendizagem” (p. 70), potencializando desse modo, a construção de novos conhecimentos partindo das suas experiências.

A contextualização da atividade partiu da seguinte questão: “O que é que entendem pela palavra património?”, servindo como base para o conhecimento das

conceções prévias de todos os alunos e através dessa estratégia os alunos foram estimulados, à descoberta guiada. De acordo com Bruner (1966) descoberta guiada é definida como a exploração de alternativas que conduzem à solução de uma determinada situação-problema, ou seja, o conhecimento torna-se mais significativo quando é construído pelo próprio aluno, em vez de ser simplesmente transmitido pelo docente.

A apresentação de um vídeo alusivo à artista Amália Rodrigues, anteriormente explorada durante a atividade de português, teve como intenção reforçar a interdisciplinaridade e valorizar o património imaterial, criando um contexto rico a nível da aprendizagem e consolidação de conhecimentos prévios. Este momento promoveu a motivação dos alunos e serviu de transição para a atividade prática.

Uma vez que os alunos tiveram de realizar uma atividade colaborativa entre os diferentes grupos com recurso a imagens (alusivas a patrimónios) e cartolinas foram desenvolvidas várias competências sociais de comunicação e de cooperação, promovendo assim, o trabalho cooperativo. Segundo Lebrun (2008) os trabalhos de grupo “são importantes para desenvolver as competências relacionais e sociais dos estudantes, mas igualmente no plano cognitivo (compreensão, análise, avaliação)” (p. 164).

A partilha final por parte dos grupos aos restantes colegas contribuiu para o desenvolvimento da expressão oral, o respeito pelas opiniões dos outros e a reflexão coletiva. Em suma, esta atividade permitiu-me compreender que o ensino de um tema não deve ser meramente expositivo, mas sim vivenciado e dialogado.

1.2.10. Relato de Estágio 10

No passado dia 6 de junho, dinamizei uma aula da componente de Português a uma turma composta por alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num bloco de 45 minutos, com foco na “ordenação de histórias”.

Uma vez que os alunos iam realizar a atividade final em pequenos grupos, procedi à organização da sala, de forma a que todos pudessem realizar a atividade proposta.

Assim que os alunos se sentaram nos seus respetivos lugares, introduzi o tema da aula questionando “A11, para ti, o que é uma história?” ao qual o Aluno 11 afirmou “É quando lemos um livro.” e aproveitando o que o aluno A11 disse perguntei ao aluno A12 “Como é que se conta uma história?” e após uns breves instantes o aluno A12 afirmou “Uma história é contada quando abrimos um livro e lemos a primeira página”.

Após este breve diálogo, aproveitei o que tinha sido dito pelos dois alunos e esclareci que uma história é um conjunto de acontecimentos com personagens, que pode ser ou não, inventada. Em seguida, procedi à apresentação dos elementos estruturais de uma história através do conto “A lebre e a tartaruga”, afirmando “O início de uma história

tem como nome “Introdução” e é como se fosse uma porta mágica a ser aberta para a imaginação, onde conhecemos as personagens e o local onde se vai passar a história”. Uma vez que estava projetada uma imagem alusiva ao conto “A lebre a tartaruga”, solicitei a leitura ao aluno A13 e questionei em seguida “Quais são as personagens da nossa história? Em que local se vai passar a história?”, obtendo como respostas parte de A13 “As personagens da história são a lebre e a tartaruga e a história vai-se passar num bosque, porque vemos árvores na imagem”.

Após esta interação, procedi à apresentação do segundo elemento estrutural da história, nomeadamente, o desenvolvimento esclarecendo “é nesta fase da história que conhecemos o desafio. A14, qual foi o desafio?” e o aluno de forma bastante entusiasmada afirmou “A Lebre como sabia que andava mais rápido do que a tartaruga quis fazer uma corrida, mas depois encostou-se a uma árvore e acabou por adormecer.” e assim que A14 contou o que se tinha passado, A15 concluiu o conto da mesma dizendo “Como a lebre adormeceu, a tartaruga conseguiu ganhar a corrida”.

Aproveitando o que A15 tinha dito, apresentei o último elemento estrutural da história esclarecendo os alunos “A parte final da história, também tem o nome de conclusão e é quando sabemos de que forma é que a história acabou”.

Visto que os alunos estavam sentados em pequenos grupos, procedi à apresentação de um jogo didático que consistia na ordenação das imagens conforme a respetiva sequência de acontecimentos, solicitando a vinda de um elemento de cada grupo, explicando em seguida que atividade que os alunos iriam realizar em grupo.

Após esta atividade, pedi aos chefes de sala para se levantarem e realizarem a respetiva distribuição das imagens alusivas a diferentes histórias infantis e cartolinas. Assim que verifiquei que todos os grupos tinham as suas respetivas histórias e cartolinas, procedi à explicação da atividade, que consistia na ordenação dos acontecimentos da história, conforme consta na figura 11.

Assim que os alunos tiveram indicação para começar a respetiva atividade, fui circulando por cada grupo, auxiliando sempre que os alunos me iam questionando e assim que todos os alunos terminaram a respetiva atividade, solicitei a respetiva contagem da história que cada grupo tinha tido oportunidade de ordenar.

Após as apresentações realizadas por todos os alunos, concluí a atividade, conduzindo os alunos para o ginásio, uma vez que iam ter aula de ginástica.

Figura 11

Grupo a realizar ordenação da história “O patinho feio”



Inferências e fundamentação teórica

Nesta atividade, a leitura orientada do conto tradicional “A lebre e a tartaruga” permitiu não só trabalhar a compreensão textual, como também promoveu a motivação para a leitura por parte dos alunos. Lopes e Lemos (2014) afirmam que, quando os alunos estão motivados, “a aprendizagem é um meio para atingir um fim” (p. 123).

As histórias são instrumentos poderosos na educação, não apenas pelo seu valor literário, mas também pelo modo como contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Roa (2016) defende que “um dos instrumentos para o desenvolvimento da competência comunicativa é a literatura. Através dela o leitor contacta com a língua na sua manifestação mais perfeita, mais artística, (...) mais prática para o desenvolvimento do seu vocabulário” (p. 75).

A escolha do conto tradicional “A lebre e a tartaruga” revelou-se pertinente, dado o seu carácter moral e a sua estrutura narrativa clara. A proposta de ordenação de imagens associadas à história permitiu consolidar, de forma lúdica e visual, as noções de introdução, desenvolvimento e conclusão. De acordo com Sim-Sim (2007), a narrativa “é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve” (p. 35).

Deste modo, é essencial que os alunos reconheçam as partes constituintes dos textos, pois tal contribui para a compreensão do seu funcionamento e favorece a produção de textos mais organizados, contemplando desse modo, segundo a mesma autora “(...) todos os elementos da narrativa, i.e., os eventos, personagens, contextos espacial e temporal, conflitos e a sua resolução” (p. 36).

Ao reconstruírem oralmente uma narrativa, os alunos exercitaram a memória, enriqueceram o vocabulário e desenvolveram a capacidade de organização do seu discurso. As Aprendizagens Essenciais (ME, 2018d), para o 1.º ano do Ensino Básico, alusivos à área do Português, enfatizam que a educação literária promove-se “por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos”, através de uma “experimentação artístico-literária que inclua ouvir, (...) recontar” (p. 4).

Como cada grupo teve oportunidade de apresentar oralmente a sua história reconstituída, foi proporcionado um momento de expressão significativa e motivadora. Para além de consolidar a compreensão do texto, esta atividade promoveu um ambiente de partilha, valorizando a produção oral de cada grupo. De acordo com o Martins et al. (2017) uma das competências a desenvolver ao longo da escolaridade, realça a importância da utilização e aplicação de diferentes linguagens, adequando-as em diferentes contextos de comunicação. Desse modo, os alunos “compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito” (p. 21).

O caráter lúdico da atividade aliou-se à dimensão formativa do reconto, potenciando aprendizagens num clima de confiança e entusiasmo.

Em suma, esta aula evidenciou a importância de práticas pedagógicas que integrem leitura, escuta ativa, expressão oral e trabalho colaborativo. Ao dinamizar esta atividade, pude observar que os alunos desenvolveram competências essenciais para a sua progressiva autonomia leitora e comunicativa, num ambiente de aprendizagem significativo e afetivamente seguro.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

Este segundo capítulo destaca, clarifica e sistematiza a importância da planificação no ensino. O mesmo encontra-se dividido com uma breve fundamentação teórica, abordando de forma detalhada algumas estratégias e recursos utilizados durante o processo de ensino.

As oito planificações apresentadas, de forma sistematizada nas suas respetivas tabelas, são alusivas a 4 atividades dinamizadas por mim ao longo de todo o estágio na valência de Pré-Escolar e 4 aulas, também dinamizadas por mim, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. Fundamentação Teórica

A planificação é um elemento essencial no contexto educacional, sendo este um guia detalhado para a condução das atividades de ensino. Diariamente, os docentes deparam-se com a elaboração e utilização da sua planificação sendo assim, uma ferramenta imprescindível para a concretização das atividades pré-definidas, uma vez que durante a elaboração de uma planificação, estão a ser definidas estratégias que conduzirão ao alcance das metas que devem ser atingidas pelos alunos, tendo sempre em consideração: os respetivos destinatários (os alunos, a escola e os respetivos encarregados de educação), a utilização de materiais adequados, com base numa perspetiva ampla, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos.

Deste modo, Moita (2013) define a planificação como um “conjunto de atividades pelas quais cada docente prevê, seleciona e organiza os elementos para cada situação de aprendizagem, com a finalidade de criar as melhores condições para alcançar as competências propostas” (p. 27).

Silva et al. (2016) afirmam que planear permite “(...) não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p. 15).

A criança deve ser encarada como o protagonista do seu processo educativo e Silva et al. (2016) justificam que a partir do momento em que a criança dá o seu ponto de vista e este é tido em consideração “confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p. 16).

Após o planeamento e respetiva realização da atividade/aula, o docente deve refletir e analisar os aspetos positivos e aspetos que poderiam ser reajustados, sempre

em prol das características do meio social, da escola e dos alunos, promovendo assim, uma melhoria na qualidade durante o processo ensino/aprendizagem. De acordo com Perrenoud (1993, citado em Reis, 2006) “a reflexão sobre a prática é uma condição fundamental ao professor, condição esta que não dispensa a aquisição dos mais variados conhecimentos e competências” (p. 28).

Ainda para Reis (2006), a reflexão deve ser constatada como um processo “(...) que pode ocorrer antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (p. 37).

A planificação ao ser elaborada pelo docente deve ser flexível e adaptada aos alunos. Deste modo, Pinto (2002) afirma que:

(...) a aprendizagem não [é] um modelo em que alguém dá e alguém recebe, mas um modelo em que todos colaboram num processo autêntico e conjunto (...) onde se envolvem professores, sujeitos da aprendizagem e todos os outros participantes deste processo, desde os pais aos especialistas. (pp. 293-294)

A planificação também é um instrumento de avaliação, visto que depois da realização da respetiva atividade, o docente consegue avaliar as aprendizagens dos seus alunos, num processo de aprendizagem contínua, podendo a mesma ser avaliada e melhorada. Ferreira (2017) afirma que “o processo de planificação é, desta forma, cíclico e deve considerar os elementos-chave do currículo como passíveis de serem realinhados e/ou revisitados à medida que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola” (p. 28).

Podemos então concluir que a planificação de uma aula é uma prática fundamental que beneficia não só os professores como os alunos, uma vez que assegura que o ensino seja bem organizado, eficiente e adaptado às necessidades dos alunos, promovendo assim, um ambiente de aprendizagem produtivo e estimulante.

2.3. Planificações em Quadro

2.3.1. Planificação da Atividade (3 anos)

A Tabela 5 apresenta a planificação de uma atividade para um grupo de 3 anos, relacionada Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Matemática. O principal objetivo a atingir com a realização desta atividade, era desenvolver a comunicação oral das crianças, através da contagem e associação da quantidade ao respetivo número, através de castanhas, uma vez que a atividade foi realizada no dia de São Martinho.

Tabela 5

Planificação de atividade do Domínio da Matemática

Plano de atividade			
Duração	Componente	Estratégias	Recursos
30 min.	Números e operações: Apropriação progressiva do sentido de número	<ul style="list-style-type: none">– Apresentar cartão didático em tamanho A3 e exemplificar no quadro;– Distribuir, por todas as crianças, cartões didáticos com a correspondência entre os algarismos 1, 2, 3 e a respetiva quantidade de castanhas, estando assim, a matemática inserida no quotidiano;– Solicitar às crianças a contagem de quantidade de castanhas que têm escrita e desenhada nos seus cartões didáticos, realizando uma abordagem intencional, sistemática, continuada e coerente.	<ul style="list-style-type: none">– Cartões didáticos;– Desenhos de castanhas plastificadas.

Ao realizar esta atividade alusiva ao Dia de São Martinho, criou-se uma relação entre a matemática e o quotidiano, uma vez que estava a ser celebrado este dia.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et. al, 2016, p. 74), a aprendizagem das crianças deve partir de experiências ricas em matemática, estando sempre ligada aos interesses e vivências do mundo que as rodeiam.

Desse modo, Silva et al. (2016) também realçam que

O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.

(p. 74)

A exemplificação da atividade à medida em que ia sendo explicada ao grupo, promoveu o desenvolvimento do raciocínio matemático e para Silva et al. (2016, p. 75) “comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação.”

Uma vez que esta atividade foi dinamizada com um grupo de crianças da faixa etária dos 3 anos, foi encarada por muitas, como uma brincadeira. Desse modo, Pestana (2020) reforça a importância de momentos de brincadeira “(...) para o bem-estar e crescimento das crianças, sendo que é fundamental que o educador disponibilize espaços e materiais ricos e estimulantes para as suas necessidades e interesses” (p. 47).

Reforçando esta ideia, Post e Hohmann (2011) realçam a importância de uma “grande variedade de materiais versáteis a bebés e crianças [porque isso] faz com que

eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (p. 115).

A criação do material manipulativo não estruturado foi ao encontro da temática que estava a ser celebrada com o grupo, durante aquela semana. Pestana (2020) declara que os materiais não estruturados “são aqueles que não apresentam nenhuma finalidade e que, consoante a utilização da criança e da intervenção do educador poderão ter diferentes interpretações” (p. 48).

A utilização do material não estruturado, neste caso, as castanhas plastificadas, promoveram um maior entusiasmo para a realização desta atividade, visto que o grupo estava a celebrar o dia de São Martinho.

O grupo mostrou-se bastante recetivo durante a realização desta atividade e o facto de associarem a respetiva quantidade de castanhas à sua representação numérica promoveu a estimulação à apropriação progressiva do sentido de número, partindo do conceito abstrato para o concreto, como demonstra a figura 12.

Figura 12

Crianças a realizarem a associação das castanhas



2.3.2. Planificação da Atividade (4 anos)

A Tabela 6 apresenta a planificação da atividade que foi dinamizada por mim para um grupo de crianças da faixa etária dos 4 anos, alusiva à Área de Expressão e Comunicação, do domínio da Matemática. O principal objetivo a atingir com a realização desta atividade, com recurso à utilização do material manipulativo estruturado “tangram” era desenvolver o sentido espacial das crianças, a comunicação oral e noções de figuras geométricas.

Tabela 6*Planificação de atividade do Domínio da Matemática*

Plano de atividade			
Duração	Componente	Estratégias	Recursos
60 min.	Geometria e Medida – Geometria: – Orientação espacial; – Reconhecer e operar com formas e figuras geométricas, descobrindo e referindo propriedades e identificando projeções.	– Organizar o espaço e apresentar um espelho composto por sete peças e questionar ao grupo o nome do respetivo material (Tangram); – Contar uma história “menina Tan”, alusiva ao Tangram; – Dialogar com as crianças sobre o material e as suas características; – Realizar o jogo da reconstrução: – Distribuir as figuras do Tangram com várias personagens da narrativa; – Pedir aos alunos para recriarem as figuras, aumentando gradualmente o grau de dificuldade; – Dialogar com o grupo sobre as figuras recriadas pelos próprios.	- Material Estruturado Manipulativo – Tangram; - Moldes de construções;

A organização do espaço, serviu para apresentar este Material Manipulativo Estruturado (M.M.E.) (Tangram), uma vez que o grupo ainda não tinha tido muito contacto com o mesmo, proporcionando assim, uma maior visibilidade por parte de todas as crianças.

De acordo com Silva et al. (2016) “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (p. 26).

Como forma de contextualização, procedi à contagem de uma história projetando as respetivas imagens, para que as crianças se sentissem mais motivadas para utilização deste material. Desse modo, Arzileiro (2022) enfatiza a importância da leitura de histórias uma vez que as mesmas “possuem um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, da leitura” (p. 13).

Após a leitura e apresentação da história narrada por mim, procedi à explicação da respetiva constituição e construção do quadrado, partindo de várias formas constituintes deste material manipulativo estruturado, questionando sempre as crianças, promovendo a participação de todas crianças.

O “Tangram” é composto por sete peças (figuras geométricas), sendo estas: um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos, dois triângulos grandes e um triângulo médio. Damas et al. (2010) afirmam que a utilização deste material “permite realizar uma enorme variedade de atividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos” (p. 137).

Depois de ter elucidado e demonstrado ao grupo a respetiva constituição do tangram, conforme ilustra a figura 13, entreguei a cada uma das crianças um molde com as respetivas construções, promovendo assim, uma orientação e visualização espacial por parte de cada criança. De acordo com Silva et al. (2016) “A visualização espacial é um processo que envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos a 2 ou 3 dimensões e permite construir representações visuais que são essenciais para a vida” (p. 80).

Figura 13

Crianças a realizarem a construção de figuras



A utilização deste recurso favorece uma abordagem diferente da geometria, e conforme defende Caldeira (2009a) “com este “puzzle” geométrico pode-se obter uma variedade de formas: figuras geométricas, animais, objetos e figuras abstratas” (p. 398).

A respetiva posição em que a criança colocará cada uma das peças deste puzzle para realizar a construção enfatizam a realização de operações com figuras geométricas, conforme esclarece Silva et al. (2016) “Um outro aspeto deste processo envolve operar com formas ou figuras geométricas, através de ações de deslizar, rodar, refletir (voltar) ou projetar, que estão relacionadas com a construção e reconhecimento de padrões, as quais contribuem para o desenvolvimento algébrico” (p. 80).

2.3.3. Planificação da Atividade (5 anos)

A Tabela 7 apresenta a planificação da atividade dinamizada por mim para um grupo da faixa etária dos 5 anos, relacionada à Área do Conhecimento do Mundo. Com esta atividade, o objetivo principal era estimular o grupo à compreensão do conceito de fluibilidade, comunicação oral das crianças, com a realização de uma atividade experimental, na sequência de uma aula de dia inteiro alusiva aos meios de transporte.

Tabela 7

Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Plano de atividade			
Duração	Componente	Estratégias	Recursos
60 min.	Área do Conhecimento do Mundo - Atividade experimental: – Flutuabilidade e densidade	<ul style="list-style-type: none">– Explicar o porquê de os barcos flutuarem, através de uma atividade experimental;– Distribuir por cada dupla uma caixa pequena de alumínio com água;– Entregar a cada uma das crianças, tampas de garrafas;– Solicitar a cada criança, a formação de bolas de plasticina;– Pedir cada dupla, para colocar a sua bola de plasticina, dentro do recipiente de alumínio;– Comparar previsões, com resultados e chegar a uma conclusão.	<ul style="list-style-type: none">– Tampas de garrafas;– Plasticina;– Caixa de alumínio;– Água.

Esta atividade experimental, sucedeu-se na sequência de um bloco de 60 minutos que tinha como temática “os meios de transporte” e através desta atividade, foi possível esclarecer algumas dúvidas que o grupo foi apresentando durante o dia.

A realização de atividades experimentais ajudam a despertar a curiosidade natural das crianças, incentivando-as a colocarem questões e encontrarem as suas próprias respostas, através da execução das mesmas. De acordo com Martins et al. (2009) “as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da ação, da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito” (p. 12).

Todas as estratégias abordadas, tinham como principal objetivo responder à questão-problema: “Porquê que o barco flutua?”, uma vez que este fenómeno é visível por todos e suscita a curiosidade das crianças. Segundo Pacheco (2015) “é importante proporcionar às crianças a possibilidade de explorar o mundo que as rodeia, criando um ambiente propício à aquisição de uma atitude positiva face à ciência e alimentar a sua curiosidade natural” (p. 3).

Deste modo, Silva et al. (2016) reforçam esta ideia afirmando que “a exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes” (p. 85).

Com o decorrer da atividade e visto que as crianças estavam em duplas, promovi o trabalho em equipa, fenómeno tão importante em crianças mais novas, uma vez que foram ajudando os seus respetivos pares e foram trocando ideias, como se pode observar na figura 14.

Figura 14

Dupla a realizar a atividade experimental



Silva et al. (2016) realçam a importância do trabalho em equipa uma vez que “(...) as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (...)”, promovendo assim, “(...) uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende (...)” (p. 25).

Reforçando esta ideia, as autoras citadas no parágrafo anterior afirmam ainda que “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (p. 86).

Dinamizar esta atividade experimental permitiu-me compreender, enquanto futura docente, a importância de ouvir as curiosidades das crianças e transformá-las em oportunidades de aprendizagem significativa. Ao observar o envolvimento por parte das mesmas, a cooperação e o trabalho a pares por parte do grupo, percebi o verdadeiro impacto de uma abordagem ativa e investigativa no ensino das ciências.

2.3.4. Planificação da Atividade (5 anos)

Na tabela 8 consta a planificação de uma atividade promovida por mim para um grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos, alusiva à Área de Expressão e Comunicação, do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para a respetiva atividade, utilizei como recurso um jogo lúdico “palavra grande ou palavra pequena”, alusiva às profissões, considerando como principal objetivo a atingir, o desenvolvimento da consciência da palavra e a comunicação oral, através do movimento do corpo.

Tabela 8

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

Plano de atividade			
Duração	Componente	Estratégias	Recursos
30 min.	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Consciência da palavra	<ul style="list-style-type: none">– Colocar as crianças todas de pé, atrás das suas cadeiras;– Explicar ao grupo o jogo lúdico "Palavra grande ou pequena?":– Apresentar palavras oralmente, alusivas às profissões;– Realizar a contagem de sílabas através do batimento de palmas, as crianças devem baixar-se (ex.: quando surgir uma palavra pequena) [uma ou duas salva de palmas], as crianças devem esticar os braços (quando surgir uma palavra grande) [três ou mais salvas de palmas].	<ul style="list-style-type: none">– Powerpoint;– Computador.

A abordagem à conscientização da palavra através do jogo e do lúdico, promoveu uma aprendizagem ativa, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar e descobrir novos conceitos, trabalhando também a memória e a atenção, visto que eu tinha explicado inicialmente as regras do jogo.

Friedmann (1996) explica que tipo de jogos possibilitam a cooperação e a interação, para além de estimularem o raciocínio, promovem também, a socialização, transformando assim, uma aprendizagem significativa e motivadora para a criança.

O facto de terem sido apresentadas regras no início da atividade e a recordação das mesmas por parte das crianças, à medida em que iam surgindo as palavras, tornaram evidente a capacidade de atenção do grupo e de acordo com Silva et al. (2016) “os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (p. 48).

De acordo com Serrão (2009), este tipo de atividades “pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores [e professores], em diferentes estratégias, no desenvolvimento de aprendizagens das crianças” (p. 1).

A atividade consistia na exploração das profissões que iam surgindo no quadro, uma vez que era o tema que estava a ser abordado na semana em que realizei a atividade. As palavras “pequenas” eram compostas por duas ou três sílabas e o movimento que as crianças tinham de reproduzir após a contagem das respetivas sílabas, com o batimento de palmas, era de se baixarem (atrás das suas cadeiras) e aguardarem a minha indicação para se levantarem.

As palavras “grandes” eram compostas por três ou mais sílabas e o movimento realizado pelas crianças era a elevação dos seus braços, após este movimento, as crianças tinham de aguardar a minha indicação, para os voltarem a baixar e observarem a nova palavra que surgiria no quadro, como se verifica na figura 15.

Com estes movimentos, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar a coordenação motora. De acordo com Lengel e Kuczala (2010), o movimento do corpo promove uma compreensão mais significativa de informação, promovendo a capacidade de expressão entre pares, estimulando a mente e o corpo, melhorando a atenção e concentração durante o processo de ensino-aprendizagem, simplificando e promovendo de forma ativa, a construção de conhecimento por parte dos alunos.

Figura 15

Crianças a realizarem o jogo



A repetição e respetiva contagem das sílabas, promoveram o enriquecimento lexical e linguagem oral. Desse modo Silva et al. (2016) enfatizam que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p. 60).

Ao realizar esta atividade, percebi que a mesma revelou-se uma experiência bastante positiva, marcada pelo envolvimento e entusiasmo das crianças. Para além deste grupo se mostrar bastante contente por estar a brincar, pude proporcionar o desenvolvimento de competências fundamentais para a promoção da linguagem, leitura e da escrita.

2.3.5. Planificação da aula (1.º Ano)

A tabela 9 contempla a planificação de uma aula lecionada por mim para uma turma de 1.º ano do Ensino Básico do 1.º Ciclo, alusiva à componente de Matemática, tendo como tema “Diagrama de Carroll”. A dinamização da respetiva aula, tinha como principal objetivo abordar os conceitos de “organização de dados”, promovendo a comunicação, de forma clara e explícita as informações contidas no diagrama de Carroll, utilizando a linguagem visual e lógica do diagrama para explicar os resultados, através da apresentação de exemplos práticos e realização de um jogo virtual.

Tabela 9*Planificação da Aula da componente de Matemática*

Plano de Aula			
Matemática			
Duração	Conteúdo	Estratégias	Recursos
60 min.	Diagrama de Carroll	<ul style="list-style-type: none"> – Dar as boas-vindas à turma; – Questionar a turma “Já alguma vez ouviram falar do diagrama de Carroll?”; – Explicar os constituintes e regras de representação do respetivo diagrama; – Apresentar dois conjuntos de imagens e solicitar a organização das mesmas; – Realizar com os alunos o jogo virtual “O camionista – organiza os dados” que consiste na organização de dados com base nas suas características; – Distribuir pelos alunos uma proposta de atividade; – Sintetizar a aula corrigindo os exercícios propostos em conjunto com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> – PowerPoint; – Jogo “O camionista – organiza os dados”; –Proposta de atividade.

A aula teve como principal objetivo introduzir e consolidar o conceito de diagrama de Carroll, através de uma metodologia ativa e lúdica, promovendo uma aprendizagem significativa e envolvente para as crianças.

A questão inicial: “Já alguma vez ouviram falar do diagrama de Carroll?”, serviu para captar a atenção e despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a exploração de novos conceitos, uma vez que nunca tinham abordado este conteúdo.

Quando as crianças se sentem motivadas tendem a utilizar mais estratégias, alcançando desse modo, um maior nível de aprendizagem. De acordo com Caldeira (2009b) a utilização de “formas criativas de ensino-aprendizagem possuem um poder de motivação intrínseco (...)” (p. 384).

Lemos (2005) realça esta premissa afirmando que a intensidade e a persistência “fornecidas pela motivação podem ainda proteger da ansiedade em situações desafiadoras (tais como as aprendizagens novas ou em situações de avaliação), ajudando a manter o investimento e encontrar estratégias de resolução de problemas” (p. 194).

A explicação do diagrama, com o apoio de imagens e um PowerPoint permitiu uma introdução gradual e visual dos constituintes e regras deste tipo de organização de dados. Esta etapa foi seguida de um momento prático e colaborativo, em que os alunos organizaram os dados em função das suas características, promovendo o raciocínio lógico e a partilha de ideias. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018a), a abordagem a este conteúdo matemático proporciona o “(...) desenvolvimento da capacidade das crianças lidarem com dados, com o objetivo de melhor conhecerem o que as rodeia, fundamentar decisões, interrogar-se sobre novas questões e abordar a incerteza” (p. 10).

Posteriormente, a apresentação e dinamização do jogo virtual “O camionista – organiza os dados” foi o ponto alto da aula. Serrazina (2004) apresenta a sua perspetiva relativamente ao papel do jogo na aprendizagem Matemática, afirmando que “jogar permite desenvolver nas crianças conhecimentos matemáticos e a capacidade de resolver problemas tornando-as autoconfiantes, criativas e capazes de discutir os seus conhecimentos e ideias” (p. 94).

Deste modo, ao realizar este tipo de atividade, a criança está a desenvolver cooperação e a interação estimulando o raciocínio e a socialização, transformando a aprendizagem numa experiência prazerosa e motivadora.

Uma vez que os alunos tinham de observar todos os critérios que eram apresentados no quadro e tinham de seguir as normas propostas para não perderem. A recordação das regras do jogo por parte dos alunos e a sua aplicação correta evidenciaram a sua capacidade de atenção e retenção, conforme se verifica na figura 16.

Silva et al. (2016) afirmam que jogos com regras “levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança” (p. 76).

A atividade escrita proposta no final permitiu consolidar a aprendizagem, oferecendo uma oportunidade de aplicação dos conhecimentos de forma individual e refletida.

Ao dinamizar esta atividade, senti que os alunos se mostraram bastante envolvidos e motivados durante toda a atividade. A utilização deste recurso mais interativo contribuiu de forma significativa para a interiorização dos conceitos abordados, reforçando assim a minha convicção de que o lúdico deve estar sempre presente durante o processo de ensino-aprendizagem.

2.3.6. Planificação da aula (2.º Ano)

Na tabela 10 consta a planificação de uma aula lecionada por mim para uma turma de 2.º ano do Ensino Básico do 1.º Ciclo, alusiva à componente de Português, tendo como tema “sinónimos e antónimos”. A dinamização da respetiva aula, tinha como principal objetivo abordar os conceitos “sinónimos e antónimos”, promovendo a leitura e a escrita, através da demonstração de várias palavras no quadro e reprodução de um ditado.

Figura 16

Aluna a realizar a atividade no quadro



Tabela 10

Planificação da Aula da componente de Português

Plano de Aula Português			
Duração	Conteúdo	Estratégias	Recursos
60 min.	Leitura-Escrita: Sinónimos e Antónimos	<ul style="list-style-type: none">– Questionar às crianças, o que entendem por “sinónimos e antónimos”;– Relembrar os conceitos de sinónimos e antónimos;– Apresentar várias palavras no quadro e pedir aos alunos para descobrirem as palavras com o mesmo e/ou diferente significado;– Exibir a canção “certo ou errado” e realizar com o grupo, o respetivo ditado escrito;– Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).	<ul style="list-style-type: none">– Powerpoint;– Canção “certo ou errado (canção dos opostos)”

A presente aula decorreu no início do ano letivo e durante o período dos meses de setembro e outubro, os docentes têm o costume de realizar revisões de conteúdos que já foram abordados anteriormente. Deste modo, a docente do ano anterior decidiu introduzir este conteúdo à respetiva turma, sendo o mesmo lecionado a partir do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (sinónimos e antónimos).

Nesta fase, as crianças estão a consolidar o processo de alfabetização, onde deixam de apenas decifrar palavras para começar a compreender textos de forma mais autónoma.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018b), os dois primeiros anos do ciclo de estudos do 1.º ciclo funcionam “como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade” (p. 3). Como contextualização, apresentei diversas palavras no quadro e pedi aos alunos para identificarem os respetivos sinónimos e antónimos, solicitando a respetiva leitura em voz alta e vinda ao quadro para escrever a palavra que tinha sido dita pela criança, como se pode ver na figura 17.

Durante o processo de leitura, a criança promove um enriquecimento do seu vocabulário, assim como desenvolvimento cognitivo, despertando a imaginação, a criatividade e a empatia. Simões (2012) afirma que “aprender a usar e interpretar a língua inclui ser capaz de ler, de escrever e de interpretar, com eficácia, as representações gráficas e simbólicas do mundo que nos rodeia” (p. 40).

A apresentação de uma música alusiva ao tema, foi uma boa estratégia uma vez que promoveu a assimilação dos conteúdos abordados. Os alunos tiveram oportunidade de ouvir

Figura 17

Alunos a identificarem os sinónimos e antónimos



a respetiva canção e em seguida, realizar um ditado correspondente à letra da canção ouvida. Mendes (2018) defende que um docente ao utilizar a música como recurso didático “propicia uma interação empolgante com a aprendizagem da língua materna. De facto, de forma lúdica, sensorial, prazerosa e corporizada a criança é conduzida, também através de imagens mentais, (suscitadas pela canção), ao desenvolvimento da oralidade” (p. 31).

Por outro lado, a escrita permitiu-lhes expressar as suas ideias e organizar o seu pensamento, visto que depois de realizarem o ditado escrito, os alunos voltaram a ouvir a canção e tiveram oportunidade de rever tudo o que tinham escrito anteriormente. De acordo com Santana (2007), “a escrita como estratégia de aprendizagem será tanto mais eficaz se passar pela revisão dos escritos, pelos próprios autores e, se através desse processo, pela consciência que vão construindo acerca da dimensão metacognitiva da tarefa” (p. 83).

A dinamização desta aula, permitiu-me concluir que a leitura e a escrita são elementos essenciais para a formação de bases que contribuirão para o alcance de um percurso escolar mais sólido e bem-sucedido.

2.3.7. Planificação da aula (3.º Ano)

A tabela 11 apresenta a planificação de uma aula dinamizada por mim a uma turma do 3.º ano do Ensino Básico do 1.º Ciclo, cujo tema “distinção entre sólidos, líquidos e gases”, estava relacionada à componente de Estudo do Meio. A dinamização da respetiva aula, tinha como principal objetivo abordar a distinção entre os três estados físicos da matéria – sólidos, líquidos e gases – de forma clara e acessível para os alunos, através de uma atividade experimental.

Tabela 11

Planificação da Aula da componente de Estudo do Meio

Plano de Aula			
Estudo do Meio			
Duração	Conteúdo	Estratégias	Recursos
60 min.	<p>Natureza:</p> <p>Distinguir as diferenças existentes entre sólidos, líquidos e gases</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Perguntar aos alunos “Já repararam como as coisas à nossa volta têm formas diferentes?”; – Projetar um PowerPoint com as características referentes aos sólidos, líquidos e gases; – Distribuir por cada criança um protocolo experimental; – Realizar a atividade experimental, que consiste na observação de vários materiais em diferentes estados; – Explicar brevemente as diferenças com exemplos: <ul style="list-style-type: none"> Sólidos: forma e volume definidos (ex.: giz); Líquidos: forma variável e volume definido (ex.: água); Gases: forma e volume variáveis (ex.: balão). – Sintetizar a aula, comprando as previsões com os resultados; – Apresentar um vídeo explicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> – PowerPoint; – Protocolo Experimental; – Balão; – Giz; – Copo; – Água; – Taça.

Esta aula foi dinamizada na sequência de um bloco de 60 minutos e como contextualização, aproveitei uma conversa que os alunos estavam a ter relativamente ao aniversário de um jogador de futebol, questionando em que estado sólido é que estava o respetivo bolo de aniversário, dando assim, início à minha aula.

Esta abordagem reflete a importância de contextualizar a aprendizagem em situações do quotidiano, promovendo uma construção ativa do conhecimento.

Ao aproveitar esta situação, pude captar a atenção dos alunos, criando desse modo, uma ponte entre a realidade deles e o conteúdo científico. De acordo com Vygotsky (1978), é importante que seja criada uma interação social e diálogo, uma vez que promove o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A realização de uma atividade experimental promoveu a observação de materiais em diferentes estados físicos, permitindo aos alunos a exploração dos conceitos de uma forma concreta.

O contacto com as atividades experimentais por parte das crianças, desde muito cedo, potenciam, conforme declara Martins et al. (2007) “o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspeto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento” (p. 38).

Deste modo, Piaget (1975) afirma que crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio operatório concreto, no qual a aprendizagem é mais eficiente quando envolve a manipulação direta dos objetos. Portanto, é importante ressaltar que a realização de atividades experimentais promove o conhecimento e a compreensão de conceitos abstratos.

A presente atividade experimental visava apresentar aos alunos as diferentes reações que cada material tinha, consoante o estado físico da matéria, recorrendo à utilização de giz, que representava o estado sólido, um copo de água e uma taça, que representava a reação do estado líquido e por último, um balão que representava a reação do estado gasoso.

Durante a execução desta atividade experimental, foi necessário que os alunos enchessem balões para observarem de que forma é que o estado gasoso ocupava o espaço disponível e houve crianças que apresentaram algumas dificuldades e face a essa situação, tornou-se evidente o espírito de entreatajuda e trabalho cooperativo, uma vez que as crianças que conseguiam encher os balões, mostraram de forma bastante positiva disponibilidade para ajudar os colegas que apresentavam dificuldades.

De acordo com Silva (2014, citado em Pacheco, 2019), as crianças ao trabalharem de forma cooperativa, tornam-se “mais autónomos e independentes nas suas aprendizagens, pois o facto de trabalharem em grupo propicia a uma maior interação entre os elementos” (p. 70).

Depois de concluídas todas as etapas da experiência, as crianças responderam às questões do protocolo experimental, analisaram os resultados obtidos e formularam conclusões sobre as diferenças entre sólidos, líquidos e gases, com base nas suas observações.

Boaventura e Caldeira (2018) esclarecem que quando o aluno resolve um problema proposto “aplica, raciocina conceitos e conteúdos, desenvolve conexões, utilizando a comunicação, o seu pensamento e conhecimento” (p. 34).

A apresentação do vídeo foi uma boa estratégia de consolidação, visto que ao serem confrontados com um vídeo onde consta a sistematização dos respetivos conteúdos abordados. Botelho (2018) defende que ao utilizar-se o vídeo como recurso didático torna-se possível “criar uma informação mais completa, rigorosa e apelativa, incitando positivamente, a atenção do aluno, para uma melhor compreensão da temática” (p. 14).

Após a apresentação do vídeo, pedi aos alunos para arrumarem os materiais e ofereci um balão a cada uma das crianças, conduzindo-as em seguida para a cantina. Durante toda a aula, fui acompanhando o raciocínio das crianças, incentivando-as a verbalizar as suas observações e a justificar as conclusões que iam tirando.

2.3.8. Planificação da aula (4.º Ano)

A tabela 12 apresenta a planificação de uma aula dinamizada por mim a uma turma do 4.º ano do Ensino Básico do 1.º Ciclo, cujo tema “biografia e autobiografia”, se enquadrava na disciplina de Português. A dinamização da respetiva aula, tinha como principal objetivo abordar o tema de forma dinâmica, através da escrita da sua própria autobiografia e participação num *quiz*.

Tabela 12

Planificação da Aula da componente de Português

Plano de Aula			
Português			
Duração	Conteúdo	Estratégias	Recursos
90 min.	<p>Tipos de texto narrativo:</p> <p>Biografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Perguntar aos alunos o que entendem por “Biografia”; – Explicar e apresentar as características de um texto biográfico; – Demonstrar a fotografia da fadista Amália Rodrigues e questionar às crianças se reconhecem a artista apresentada no quadro; – Realizar um <i>quiz</i> que consiste na sintetização dos elementos constituintes apresentados anteriormente; – Solicitar aos alunos a respetiva elaboração da sua autobiografia; – Pedir aos alunos para se apresentarem aos colegas, com base na sua autobiografia. 	<ul style="list-style-type: none"> – PowerPoint; – Fotografia da fadista Amália Rodrigues; – Quiz “Biografia”;

Esta aula foi dinamizada ao longo de um bloco de 90 minutos e teve como foco a exploração do texto narrativo biográfico. Após a apresentação da palavra “Biografia” no quadro, procedi à explicação e apresentação das principais características, recorrendo a um PowerPoint como suporte visual.

A utilização da fotografia da fadista Amália Rodrigues serviu de estímulo visual e cultural, promovendo o reconhecimento de uma figura relevante do património português. A alínea b) das Aprendizagens Essenciais (ME, 2018c) do 4.º ano do Ensino Básico da área de Estudo do Meio enfatiza que os alunos devem “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” (p. 2).

Posteriormente, foi realizado um *quiz* com o objetivo de sistematizar e consolidar os conhecimentos trabalhados até ao momento. Este tipo de atividade revelou-se eficaz na verificação da compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, enquanto trouxe uma componente lúdica à aula. Cruz (2016), afirma que enquanto os alunos utilizam o *quiz* como ferramenta lúdica, também estão a “adquirir e sistematizar alguns aspectos (...)”, sendo-lhes desse modo, possibilitada “(...) uma assimilação facilitada dos conteúdos seguintes, tornando a aprendizagem mais produtiva e significativa” (p. 347).

Na segunda parte da aula, os alunos foram desafiados a elaborar a sua própria autobiografia, aplicando os conhecimentos adquiridos. Esta proposta permitiu-lhes refletir sobre si próprios e sobre as informações mais relevantes da sua vida, promovendo a escrita significativa e pessoal, conforme retrata a figura 18.

Vygotsky (2009), defende que a partir do momento em que a criança é convidada a redigir temas que fazem parte da sua vida, as mesmas dispõem de maior conhecimento, uma vez que já vivenciaram as experiências, exprimindo por meio da palavra, o seu mundo íntimo. (p. 66)

Por fim, os alunos apresentaram a sua autobiografia através da criação de um autorretrato, sendo assim um momento de partilha que valorizou a oralidade, a autoestima e o respeito mútuo. A inclusão das artes a nível educativo, conforme é defendido por Coutinho (2014) “não só estimula a criatividade, mas também potencia o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos” (p. 67).

Esta dinâmica promoveu um momento de partilha e respeito entre colegas da respetiva turma, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Figura 18

Aluna a preencher a sua autobiografia.



Desse modo Silva et al. (2016) realizam “As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (p. 49).

Ao longo da aula, procurei acompanhar o raciocínio dos alunos, incentivando-os a justificar as suas escolhas e observações, de forma a desenvolver o seu pensamento crítico e a capacidade de comunicação.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Síntese do capítulo

O presente capítulo é alusivo ao tema da avaliação, estando dividido em duas partes, sendo a primeira parte uma breve apresentação e compreensão teórica relacionada aos conceitos de avaliação, a sua respetiva importância e forma como os diferentes conceitos de avaliação poderão influenciar durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Na segunda parte, apresentarei quatro dispositivos de avaliação, dois dos quais aplicados em grupos de Educação Pré-Escolar e os outros dois em turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em cada dispositivo de avaliação, será apresentada a respetiva contextualização da respetiva atividade/aula, as respetivas faixas etárias, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e por fim, a apresentação e análise dos resultados, sendo os mesmos fundamentados.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação escolar é o processo pelo qual professores e instituições de ensino verificam, acompanham, analisam a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus estudantes.

Pinto e Santos (2006) destacam que a avaliação fornece dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, sobre as quais o professor deve refletir e trabalhar, ajudando-os a avançar nas suas aprendizagens, contribuindo para uma escola de qualidade.

Os dispositivos de avaliação desempenham um papel central no contexto educativo, orientando processos pedagógicos e determinando tanto a aquisição de conhecimentos como o desenvolvimento de competências essenciais por parte das crianças, durante todo o seu percurso escolar. Desse modo, Lopes e Silva (2020) afirmam que dispositivos de avaliação ajudam a averiguar “se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (p. 2).

Importa salientar que existe uma diferença entre avaliar e classificar. Leite e Fernandes (2002) afirmam que a avaliação tem uma finalidade única, ou seja, avaliar os resultados a nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas, no entanto, “classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões” (p. 25).

De acordo com a mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2020) esclarecem que por um lado, avaliar tem como objetivo “averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir

as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (p. 2). E por outro, classificar tem “uma intenção seletiva, isto é, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que lhes atribui uma posição numa determinada escala” (p. 2).

A nível da Educação Pré-Escolar, a avaliação é maioritariamente formativa, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril). Por isso, é fundamental o registo de habilidades e competências desenvolvidas pela criança durante a prática pedagógica, por parte do educador.

A Circular n.º 4/2011, de 11 de abril enfatiza que a avaliação diagnóstica durante a Educação Pré-Escolar pode ser realizada durante todo o ano letivo, uma vez que irá “permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo”.

A aplicação de uma avaliação diagnóstica tem como objetivo informar os alunos sobre os objetivos da aula ou do conteúdo a ser trabalhado, ajudando-os a compreender o que se espera que aprendam, fornecendo as estratégias de ensino com base nos seus conhecimentos prévios, promovendo assim, a aquisição de novos conhecimentos. (Leite & Fernandes, 2002)

Para esta valência, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) salientam que a avaliação possibilita a perceção por parte do educador, a nível da participação de cada criança em atividades desenvolvidas. Portugal e Laevers (2018) afirmam que o educador ao observar os comportamentos e as interações da criança, procurará “compreender como ela aprende, como processar informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas” (p. 154). Através da informação recolhida o educador reflete e adequa a prática de forma a estabelecer o desenvolvimento das aprendizagens.

A nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação é de carácter contínuo e sistemático, fornecendo “ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”. Assim, a avaliação tem como objetivos: regular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, orientar os mesmos durante o percurso escolar e desenvolver competências (capacidades, conhecimentos, valores e atitudes), tendo como finalidade o sucesso escolar do aluno.

Com o decorrer dos anos, os processos de avaliação foram sofrendo alterações e os mesmos encontram-se divididos em várias categorias, nomeadamente: avaliação diagnóstica, avaliação sumativa e formativa.

Clarificando melhor cada um dos conceitos, de acordo com o (Despacho Normativo n.º1-F/2016, de 5 de abril) a avaliação diagnóstica “responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional”. Podemos assim concluir, que a avaliação diagnóstica ajuda o professor a compreender o nível dos alunos e adaptar as estratégias e planear as atividades adequadas às necessidades de cada aluno.

Por um lado, a avaliação formativa é contínua e de acordo com Fernandes (2021), o principal objetivo “é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 5). Neste tipo de avaliação, o professor recolhe toda a informação sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo adequar o ensino às dificuldades de cada aluno.

Por outro, a avaliação sumativa é mais conhecida como “fichas de aplicação de conhecimentos”, sendo aplicada no final de cada período escolar, ou seja, não tem carácter contínuo, mas sim pontual, centrada nos resultados dos alunos. Leite e Fernandes (2002) esclarecem que estes instrumentos de avaliação “são concebidos e aplicados em momentos correspondentes ao final de cada período, e designados de avaliação sumativa” (p. 21).

Deste modo, Gómez (2006, citado em Lopes & Silva, 2020) defende que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem permitirá ao professor “julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem” (p. 1).

Após a análise da informação obtida em qualquer tipo de avaliação, o docente terá a possibilidade de fornecer um *feedback* ao aluno durante e após a tarefa proposta, enaltecendo de forma positiva todos os objetivos de aprendizagem alcançados e os futuros objetivos a alcançar.

Machado (2021) enfatiza que o *feedback* é uma ferramenta fundamental a nível cognitivo, transmitindo assim, aos alunos “a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir”, como a nível motivacional, desenvolvendo “o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação” (p. 4).

Para realizar a análise e interpretação dos resultados obtidos nos dispositivos de avaliação presentes neste capítulo, utilizarei uma escala baseada na escala de Likert. Esta escala varia entre 0 e 10 valores, possuindo os 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. Dispositivo de avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.1. Contextualização da atividade

O primeiro dispositivo de avaliação insere-se no Domínio da Linguagem Oral e Escrita (Anexo 1 – Proposta de trabalho) e foi implementado num grupo composto por 22 crianças de 5 anos de idade, no dia 16 de abril de 2024, no âmbito de uma aula de dia inteiro, que tinha como tema “Os meios de transporte”. Esta atividade tinha como objetivo principal avaliar as competências linguísticas, nomeadamente, a consciência da palavra.

No presente grupo, havia uma criança que apresentava dificuldades a nível de leitura e desse modo, procedi à respetiva adaptação da proposta de atividade, conforme consta no Anexo 2 (Proposta de trabalho adaptada). A criança procedeu à resolução da respetiva proposta de atividade, realizando a questão 1 com a ajuda da auxiliar que ia lendo o que era solicitado, conseguindo completar em seguida a questão 2, de forma autónoma.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade, defini 3 parâmetros de avaliação, nomeadamente: ortografia, classificação do tipo de meio de transporte e motricidade fina.

Ortografia: este parâmetro tem como objetivo verificar se a criança é capaz de identificar o meio de transporte através do desenho e escrever no espaço reservado para esse efeito as letras em falta. Para este parâmetro foram definidos os seguintes parâmetros:

— Escreve corretamente todas (9) as palavras;

— Escreve corretamente 7 palavras;

- Escreve corretamente 5 palavras;
- Escreve corretamente 3 palavras;
- Resposta incorreta.

Classificação dos tipos de meios de transporte: este parâmetro pretende avaliar se a criança associa corretamente a imagem ao tipo de meio de transporte.

Os critérios definidos para este parâmetro foram os seguintes:

- Associa corretamente o tipo de meio de transporte a todas (10) as imagens;
- Associa corretamente 7 a 9 imagens;
- Associa corretamente 4 a 6 imagens;
- Associa corretamente 1 a 3 imagens;
- Resposta incorreta.

O último parâmetro diz respeito à **Motricidade Fina**, onde se pretende perceber se a criança é capaz de pintar no espaço reservado para o efeito, respeitando os contornos. Defini 5 critérios para o parâmetro em análise:

- Pinta 10 retângulos, respeitando os contornos;
- Pinta 6 a 9 retângulos, respeitando os contornos;
- Pinta 1 a 5 retângulos, respeitando os contornos;
- Resposta incorreta.

A tabela 13 apresenta de forma sintetizada, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Tabela 13

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

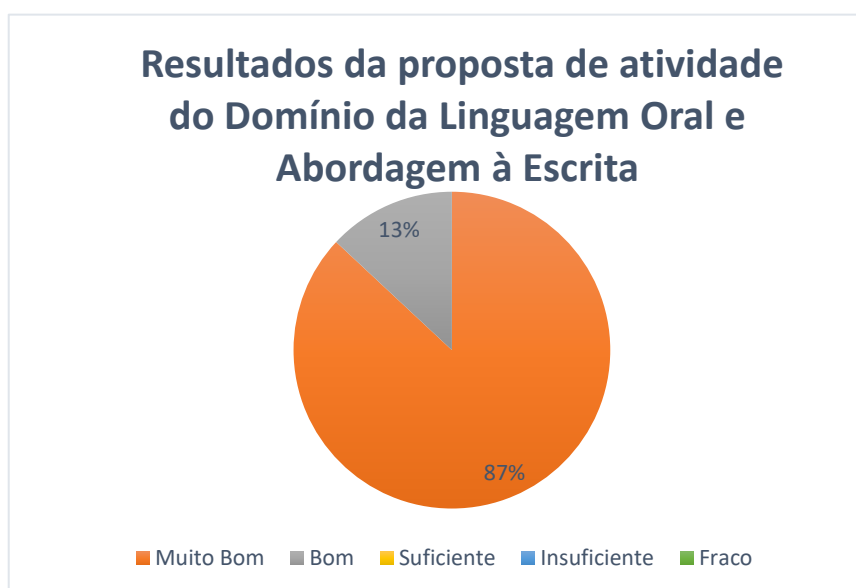
Parâmetros	Críticos de Avaliação	Cotação	
1. Ortografia	1.1. Escreve corretamente todas (9) as palavras.	4	4
	1.2. Escreve corretamente 7 a 8 palavras.	3	
	1.3. Escreve corretamente 4 a 6 palavras.	2	
	1.4. Escreve corretamente 1 a 3 palavras.	1	
	1.5. Resposta incorreta.	0	
2. Classificação dos tipos de meios de transporte	2.1. Associa corretamente o tipo de meio de transporte a todas as (10) imagens.	4	4
	2.2. Associa corretamente o tipo de meio de transporte entre 7 a 9 imagens.	3	
	2.3. Associa corretamente o tipo de meio de transporte entre 4 a 6 imagens.	2	
	2.4. Associa corretamente o tipo de meio de transporte entre 1 a 3 imagens.	1	
	2.5. Resposta incorreta.	0	
3. Motricidade fina	3.1. Pinta 10 retângulos, respeitando os contornos.	2	2
	3.2. Pinta 6 a 9 retângulos, respeitando os contornos.	1,5	
	3.3. Pinta 1 a 5 retângulos, respeitando os contornos.	1	
	3.5. Resposta incorreta.	0	
		Total 10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados e conclusão

Neste domínio serão apresentados os resultados obtidos através da avaliação realizada no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a um grupo de crianças de 5 anos, conforme consta na figura 19.

Figura 19

Resultado da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Analisando a figura 19 podemos confirmar que os resultados alcançados com este dispositivo de avaliação variam entre o Muito Bom e o Bom, sendo desse modo, possível concluir que 87% (20 crianças) obtiveram um resultado Muito Bom e as restantes 13% (3 crianças) tiveram Bom.

Numa análise mais detalhada, nomeadamente à grelha de avaliação (Anexo 3) verifica-se que a média de avaliação do é de 9,48 num total de 10 valores, o que correspondendo a uma média qualitativa de Muito Bom.

Com base nos resultados alcançados no primeiro parâmetro (ortografia), podemos então constatar que todas as crianças conseguiram identificar as respetivas letras em falta, de modo a completar as palavras, nomeando assim, os diferentes meios de transporte, tendo este parâmetro a cotação máxima de 4 valores.

Como referido na grelha de avaliação mencionada anteriormente, o primeiro parâmetro pretendia avaliar a escrita das crianças, tendo sido alcançado de forma positiva os objetivos, uma vez que mais de metade do grupo conseguiu fazê-lo de forma correta e somente 4 crianças conseguiram escrever de forma correta 7 palavras. Importa referir que este grupo aprendeu a ler através do Método de Leitura de João de Deus, desde o

início do período letivo, e desse modo, Ruivo (2006) esclarece que as dificuldades são explicadas por regras e desse modo “satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno, facilitando uma leitura bem compreendida que favorece também a ortografia” (p. 69).

O facto de a presente atividade ter sido dinamizada no mês de abril e a maioria do grupo deter alguns conhecimentos de escrita e leitura, proporcionaram resultados bastante positivos, uma vez que o grupo já tinha aprendido todas as lições da Cartilha Maternal.

De acordo com Silva et al. (2016), o facto de a educadora proporcionar às crianças o contacto “com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras” (p. 66), proporcionam à criança, uma apropriação gradual a nível da escrita.

As familiarizações com diferentes tipos de texto, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica, por parte da criança. Para Silva et al. (2016), os contactos diversificados permitem “uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (p. 66).

Pode-se assim concluir que a atividade dinamizada não só reforçou os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças, como também promoveu a autonomia na leitura e na escrita, incentivando desse modo, a sua participação ativa e criativa no processo de aprendizagem.

3.4. Dispositivo de avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

O segundo dispositivo de avaliação insere-se no domínio da Matemática (Anexo 4) e foi implementado a um grupo composto por 22 crianças de 5 anos de idade, no dia 21 de maio de 2024, que tinha como temática “As profissões”, com o objetivo de avaliar as competências de realização de operações matemáticas (adições) recorrendo ao material *Cuisenaire*.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade, defini 4 parâmetros de avaliação: números e operações; caligrafia; motricidade fina; associação da cor ao resultado da adição.

Números e operações: este parâmetro tem como objetivo verificar se a criança é capaz de realizar corretamente as operações (adições) propostas. Desse modo, defini os seguintes critérios:

- Efetua corretamente todas (16) as adições;
- Efetua corretamente 12 a 15 adições;
- Efetua corretamente 6 a 11 adições;
- Efetua corretamente 1 a 5 adições;
- Resposta incorreta.

Caligrafia: este parâmetro pretende avaliar se a criança é capaz de escrever corretamente os algarismos.

Os critérios definidos para este parâmetro foram os seguintes:

- Escreve corretamente 16 números;
- Escreve corretamente 10 a 15 números;
- Escreve corretamente 1 a 9 números;
- Resposta incorreta.

Motricidade Fina: onde se pretende perceber se a criança é capaz de pintar no espaço reservado para o efeito, respeitando os contornos. Defini 3 critérios para o parâmetro em análise:

- Pinta com a cor correta, dentro dos limites da imagem;
- Pinta com a cor correta, mas fora dos limites da imagem;
- Resposta incorreta.

Associação da cor ao resultado da adição: neste último parâmetro, pretende-se perceber se a criança associa corretamente os resultados à respetiva cor. Defini 5 critérios para o parâmetro em análise:

- Associa corretamente 16 resultados à cor respetiva;
- Associa corretamente 6 a 10 resultados à cor respetiva;
- Associa corretamente 1 a 5 resultados à cor respetiva;
- Resposta incorreta.

A tabela 14 apresenta de forma sistematizada, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Tabela 14

Parâmetros de avaliação

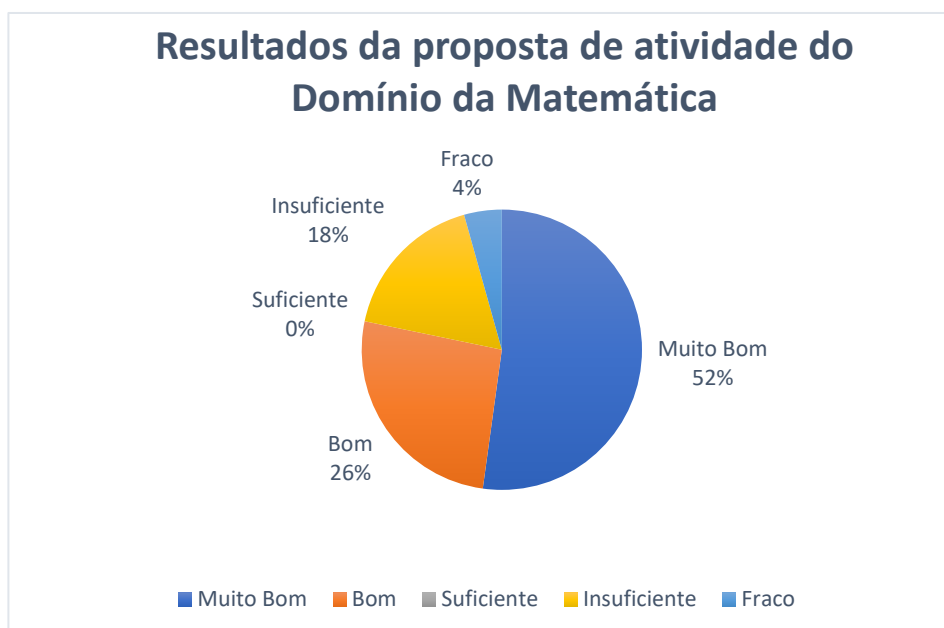
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Números e Operações	1.1. Efetua corretamente todas as adições	4	4
	1.2. Efetua corretamente 12 a 15 adições	3	
	1.3. Efetua corretamente 6 a 11 adições	2	
	1.4. Efetua corretamente 1 a 5 adições	1	
	1.5. Resposta incorreta	0	
2. Caligrafia	2.1. Escreve corretamente 16 números	3	3
	2.2. Escreve corretamente 10 a 15 números	2	
	2.3. Escreve corretamente 1 a 9 números	1	
	2.4. Resposta incorreta	0	
3. Motricidade Fina	3.1. Pinta com a cor correta, dentro dos limites da imagem	1	1
	3.2. Pinta com a cor correta, mas fora dos limites da imagem	0,5	
	3.3. Resposta incorreta.	0	
4. Associação da cor ao resultado da adição	4.1. Associa corretamente 16 resultados à cor respetiva	2	2
	4.2. Associa corretamente 6 a 10 resultados à cor respetiva	1,5	
	4.3. Associa corretamente 1 a 5 resultados à cor respetiva	1	
	4.4. Resposta incorreta	0	
		Total 10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A partir da grelha de correção desta atividade (Anexo 5), serão apresentados os resultados obtidos através da avaliação realizada no domínio da Matemática, a um grupo de crianças de 5 anos, conforme podemos observar na figura 20.

Figura 20

Resultados da avaliação do Domínio da Matemática



Analisando a figura 20 e a respetiva grelha de correção (Anexo 5), é possível concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom e o Fraco, sendo que 4% (uma criança) obteve o resultado de Fraco; 18% (4 crianças) obtiveram o resultado de Insuficiente; 26% (6 crianças) obtiveram o resultado de Bom e os restantes 52% (12 crianças) obtiveram como resultado Muito Bom. Assim, é perceptível que o grupo obteve uma média de 7,8 numa escala máxima de 10 valores, correspondendo a uma média qualitativa de Bom.

A análise detalhada da grelha de correção permite constatar que o grupo conseguiu compreender o que era solicitado na proposta de atividade.

Relativamente ao parâmetro “Números e operações”, o grupo alcançou uma média correspondente a 3,18 num total de 4 valores. Pode-se assim afirmar que a maior parte das crianças tem o sentido de número bem desenvolvido e conseguiu realizar praticamente todas as operações. Castro e Rodrigues (2008) defendem que “à medida que o seu universo numérico aumenta e as suas competências de contagem se desenvolvem, as crianças vão-se tornando progressivamente mais competentes, realizando cálculos mais complexos” (p. 30).

O parâmetro “Correspondência da cor ao número” apresenta uma média de 1,38 num total de 2 valores. Perante este parâmetro, algumas crianças não associaram a cor correspondente ao respetivo algarismo, desse modo, é importante frisar que o educador deve criar atividades que promovam a relação entre cores e algarismos de forma lúdica e prática, promovendo a associação e compreensão por parte das crianças. Ponte e Serrazina (2000) salientam que atividades que integram múltiplas representações, como cores e números, são fundamentais para a consolidação de aprendizagens matemáticas nos primeiros anos de escolaridade, promovendo assim, sucesso escolar.

3.5. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho da componente de Português

3.5.1. Contextualização da atividade

Este terceiro dispositivo de avaliação insere-se na componente de Português (Anexo 6) e foi implementado a uma turma composta por 14 crianças de 7 anos de idade, no dia 18 de outubro de 2024, no âmbito de um bloco de 40 minutos, tendo como objetivo avaliar as competências de compreensão dos conceitos de Sinónimos e Antónimos, com recurso a um jogo e a uma proposta de atividade.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade, foram definidos 3 parâmetros de avaliação: compreensão do conceito “antónimos”; compreensão do conceito “sinónimos”; ortografia.

Compreensão do conceito “antónimos”: este parâmetro tem como objetivo verificar se a criança é capaz de identificar corretamente todas as palavras com significados opostos. Desse modo, foram estipulados os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 10 palavras com significados opostos;
- Identifica corretamente 7 palavras com significados opostos;
- Identifica corretamente 5 palavras com significados opostos;
- Identifica corretamente 3 palavras com significados opostos;
- Identifica corretamente 1 palavra com significado oposto;
- Resposta incorreta.

Compreensão do conceito “sinónimos”: este parâmetro tem como objetivo verificar se o aluno é capaz de identificar corretamente todas as palavras com significados semelhantes. Tendo como critérios de avaliação:

- Identifica corretamente 8 palavras com significados semelhantes;
- Identifica corretamente 6 palavras com significados semelhantes;
- Identifica corretamente 4 palavras com significados semelhantes;
- Identifica corretamente 2 palavras com significados semelhantes;
- Identifica corretamente 1 palavras com significado semelhante;
- Resposta incorreta.

Ortografia: pretende-se perceber se a criança é capaz de reescrever corretamente as frases apresentadas. Defini 5 critérios para o parâmetro em análise:

- Reescreve corretamente 8 frases;
- Reescreve corretamente 6 frases;
- Reescreve corretamente 4 frases;
- Reescreve corretamente 2 frases;
- Resposta incorreta.

A tabela 15 apresenta de forma sintetizada, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como respectivas cotações atribuídas aos mesmos.

Tabela 15

Parâmetros de avaliação

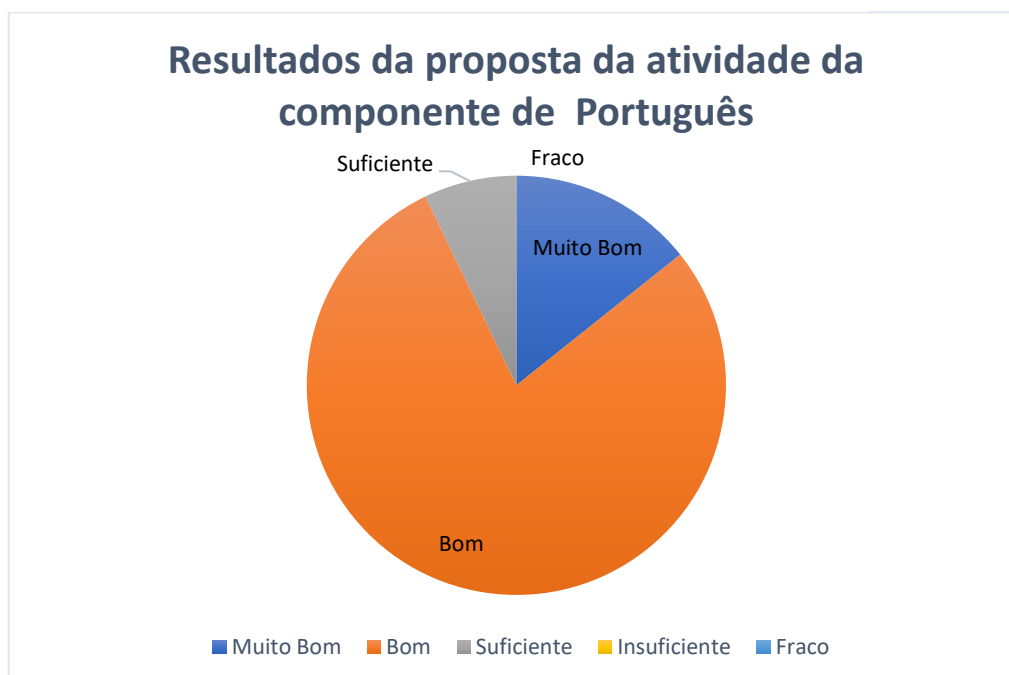
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1 - Compreensão do conceito "antónimos"	1.1. Identifica corretamente todas as palavras (10) com significados opostos.	3	3
	1.2. Identifica corretamente 6 a 9 palavras com significados opostos.	2.5	
	1.3. Identifica corretamente 4 a 5 palavras com significados opostos.	2	
	1.4. Identifica corretamente 1 a 3 palavras com significados opostos.	1.5	
	1.6. Resposta incorreta.	0	
	2.1. Identifica corretamente todas as palavras (8) com significados semelhantes.	3	
2.2. Identifica corretamente 6 a 7 palavras com significados semelhantes.	2.5		
2.3. Identifica corretamente 4 a 5 palavras com significados semelhantes.	2		
2.4. Identifica corretamente 1 a 3 palavras com significados semelhantes.	1.5		
2.5. Resposta incorreta.	0		
3 - Ortografia	3.1. Reescreve corretamente todas as 8 frases.	4	4
	3.2. Reescreve corretamente 6 a 7 frases.	3	
	3.3. Reescreve corretamente 4 a 5 frases.	2	
	3.4. Reescreve corretamente 1 a 3 frases.	1	
	3.5. Resposta incorreta.	0	

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

Em seguida apresento os resultados obtidos com base na realização da presente atividade na componente de Português a uma turma com alunos na faixa etária dos 7 anos, de acordo com a figura 21.

Figura 21

Resultados da avaliação da proposta de trabalho de Português



Observando a figura 21 e a respetiva grelha de correção (Anexo 7), é possível analisar e concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom e o Suficiente. Deste modo, 7% (um aluno) alcançou o resultado Suficiente; 79% (11 alunos) obtiveram o resultado de Bom e os restantes 14% (2 alunos) obtiveram como resultado Muito Bom. Pode-se assim concluir, que a turma obteve uma média de 8 numa escala máxima de 10 valores, correspondendo a uma média qualitativa de Bom.

A análise detalhada da grelha de correção permite constatar que os alunos, de um modo geral, conseguiram compreender o que era solicitado na proposta de atividade.

Relativamente ao parâmetro "Compreensão do conceito 'antónimos'", observa-se uma média de 2,62 num total de 3 valores. Este resultado sugere que, em geral, os alunos demonstraram compreensão relativamente ao conteúdo abordado, conseguindo identificar corretamente a maioria das palavras opostas apresentadas.

Duarte et al. (2011) afirmam que "as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos" (p. 9), reforçando desse modo a importância do desenvolvimento da consciência lexical até porque, conforme afirmam as mesmas autoras "quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura."

No parâmetro "Compreensão do conceito 'sinónimos'", a média obtida foi de 2,38 num total de 3 valores. Embora o desempenho geral tenha sido positivo, esta média indica uma ligeira dificuldade em reconhecer palavras com significados semelhantes. Para colmatar este desafio, é essencial reforçar as atividades que estimulem o enriquecimento do vocabulário e a familiarização com contextos variados de uso.

Laranjeira (2013) destaca que "o desenvolvimento lexical é condição fundamental no processo de desenvolvimento e aquisição de novos saberes, cabendo à escola a responsabilidade de potenciar o alargamento do capital lexical das crianças e promover o desenvolvimento progressivo da sua consciência lexical" (p. 4). Sendo desse modo importante ressaltar a realização de atividades que promovam o reforço e ampliação do vocabulário, sendo essenciais para superar estas dificuldades.

Por fim, no parâmetro "Ortografia", o grupo alcançou uma média de 3 valores num total de 4 valores. Este resultado obtido serve como indicativo da capacidade de aplicação de regras ortográficas nas frases destinadas à respetiva alteração. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento da ortografia está diretamente relacionado com a prática constante de ditados escritos e o *feedback* formativo fornecido aos alunos por parte da docente. Para Fernandes (2021) é através da avaliação formativa "que os professores

recolhem informações para proporcionar feedback aos seus alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem” (p. 5).

Em termos gerais, a turma alcançou numa média final correspondente a 8 valores, sendo a mesma classificada como "Bom". Este resultado reflete o progresso positivo a nível do desenvolvimento das competências linguísticas por parte dos alunos, sendo importante frisar que ainda existem algumas lacunas que necessitam de maior atenção, como por exemplo: o reforço do vocabulário e a ortografia. Barreiros (2014) conclui que " a leitura regular de histórias para a infância é, para a criança, o meio ideal para a aquisição de vocabulário" (p. 80).

Desse modo, concluímos que leitura poderá ser uma estratégia eficaz para consolidar as aprendizagens.

3.6. Dispositivo de avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio

3.6.1. Contextualização da atividade

Este quarto e último dispositivo de avaliação insere-se na componente de Estudo do Meio (Anexo 8) e foi implementado numa turma composta por 19 crianças do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no dia 3 de fevereiro 2025, no âmbito de um bloco de 40 minutos, tendo como objetivo avaliar as competências de compreensão das diferenças entre os sólidos, líquidos e gases com recurso à realização de uma atividade experimental. Esta atividade dinamizada já foi relatada anteriormente (Planificação da Aula – 3.º Ano) e a aplicação da respetiva atividade experimental serviu como elemento de avaliação.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade, foram definidos 3 parâmetros de avaliação: realização das previsões, registo dos resultados e realização das conclusões.

Realização das previsões: este parâmetro tem como objetivo verificar se o aluno é capaz de antecipar corretamente o comportamento dos materiais com base nas suas características, distinguindo-os entre sólidos, líquidos e gasosos. Desse modo, foram determinados os seguintes critérios:

- Assinala corretamente as características de 3 materiais;
- Assinala corretamente as características de 2 materiais;
- Assinala corretamente as características de 1 material.
- Resposta incorreta.

Registo dos resultados: este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de identificar e registar corretamente os resultados obtidos com base na experiência realizada. Pretende-se verificar a capacidade de observação e de seleção de palavras que traduzam adequadamente os fenómenos observados. Tendo como critérios de avaliação:

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

Realização das conclusões: este último parâmetro tem como objetivo identificar as conclusões retiradas pelos alunos a partir da observação e análise das imagens resultantes da experiência, através da associação de cada imagem e a reação correspondente, demonstrando compreensão dos fenómenos observados. Tendo como critérios de avaliação:

- Liga corretamente as 3 imagens.
- Liga corretamente 1 a 2 imagens.
- Identifica corretamente três imagens às respetivas reações.
- Identifica corretamente 1 a 2 imagens às respetivas reações.
- Resposta incorreta.

A tabela 16 apresenta de forma sintetizada, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como respetivas cotações atribuídas aos mesmos.

Tabela 16

Parâmetros de avaliação

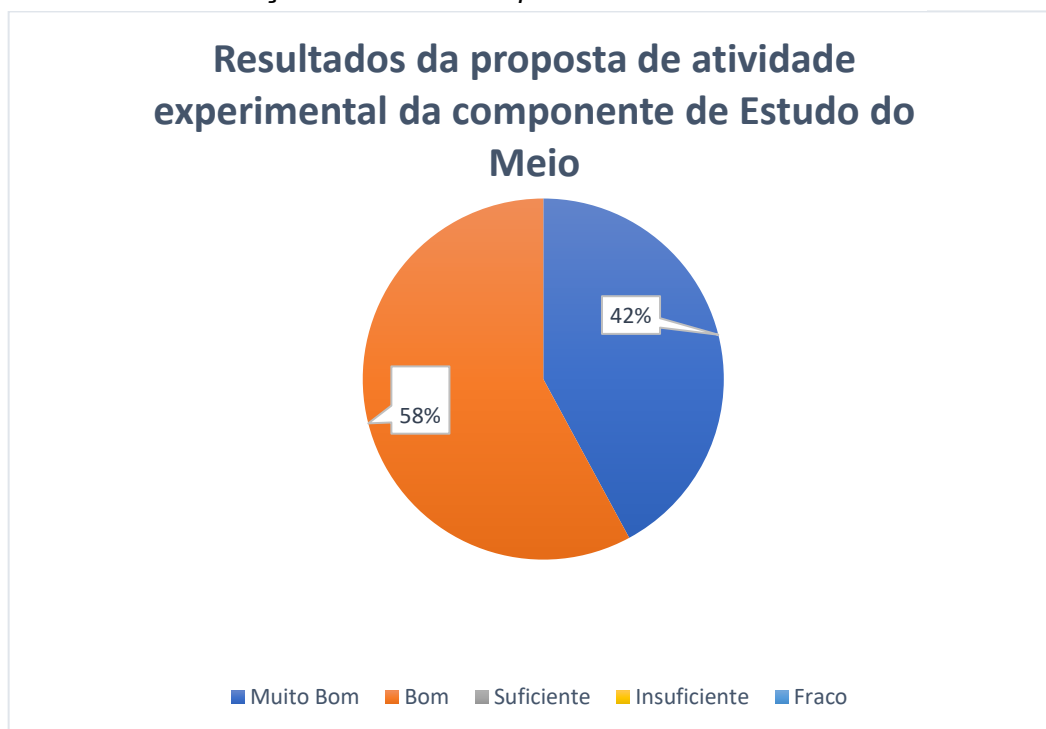
Parâmetros	Crítérios de Avaliação	Cotação
1. Realização das previsões	1.1. Assinala corretamente as características de 3 materiais.	2
	1.2. Assinala corretamente as características de 2 materiais.	1,5
	1.3. Assinala corretamente as características de 1 material.	0,5
	1.4. Resposta incorreta.	0
2. Registo dos resultados	2.1. Identifica corretamente 5 palavras.	5
	2.2. Identifica corretamente 4 palavras.	4
	2.3. Identifica corretamente 3 palavras.	3
	2.4. Identifica corretamente 2 palavras.	1,5
	2.5. Identifica corretamente 1 palavra.	0,5
	2.6. Resposta incorreta.	0
3. Realização das conclusões	3.1. Liga corretamente as 3 imagens.	1,5
	3.2. Liga corretamente 1 a 2 imagens.	1
	3.3. Identifica corretamente três imagens às respetivas reações.	1,5
	3.4. Identifica corretamente 1 a 2 imagens às respetivas reações.	1
	3.5. Resposta incorreta.	0
Total 10		

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 22 representa os resultados obtidos com base na realização da atividade experimental na componente de Estudo do Meio a uma turma de alunos do 3.º ano.

Figura 22

Resultados da avaliação da atividade experimental de Estudo do Meio



Observando a figura 22 e a respetiva grelha de correção (Anexo 9), é possível analisar e concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom e o Bom. Assim sendo, 58% (11 alunos) obtiveram o resultado de Bom e os restantes 42% (8 alunos) obtiveram como resultado Muito Bom. Deste modo é possível concluir-se que a turma obteve uma média de 8,89 numa escala máxima de 10 valores, correspondendo a uma média qualitativa de Bom.

A análise detalhada da grelha de correção possibilita a verificação de todos os alunos, de forma geral, conseguiram compreender o que era solicitado ao longo da atividade experimental.

Comparativamente ao parâmetro "Realização das previsões", observa-se uma média de 1,14 num total de 2 valores. Embora este resultado tenha sido positivo, o mesmo indica uma ligeira dificuldade relativamente à identificação do comportamento face a cada tipo de material.

O protocolo experimental é uma ferramenta indispensável para a realização de uma atividade experimental, uma vez que serve de guia para os alunos. De acordo com Correia (2012) os usos deste recurso em aulas de ciências permitem aos alunos a realização de uma atividade experimental sozinhos, promovendo assim, autonomia.

Uma das etapas do protocolo experimental é alusivo às concepções prévias. Silva et al. (2016) afirmam que partindo de uma situação ou problema as crianças “terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjeturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspectivas sobre a realidade.” (p. 86), realçando assim a importância da identificação das concepções alternativas por parte do docente.

Deste modo, Martins et al. (2017) afirmam que o professor deve partir da “compreensão do significado profundo das representações dos alunos e passe, depois, à fase de decisão sobre o tratamento a dar-lhes.” (p. 33), promovendo assim a desmistificação de conceitos interiorizados anteriormente pelos seus alunos.

O resultado médio de 4,78, em 5 valores no parâmetro "Registo dos resultados" evidencia um desempenho muito positivo por parte dos alunos nesta componente fundamental do trabalho experimental. Este dado, por si só, reforça a importância da integração de atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no 1.º ciclo, onde o contacto direto com atividades experimentais contribuem para o desenvolvimento de competências científicas.

Peixoto (2014) enfatiza que através das atividades experimentais "as crianças aprendem e compreendem fenómenos, clarificam e/ou adquirem conceitos e entendem determinados fenómenos que através da abstração ou verbalismo não seria possível" (p. 14).

É durante esta etapa que a criança é estimulada a confrontar as suas previsões com os seus resultados obtidos. Deste modo, o registo dos resultados é uma etapa essencial no método científico, pois permite que os alunos organizem, sistematizem e interpretem os resultados, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.

Por fim, no parâmetro "Realização das conclusões", o grupo alcançou uma média de 1,49, num total de 1,5 valores, relativamente à associação das imagens apresentadas. Observando o parâmetro 3.3. a turma alcançou 1,5 valores num total de 1,5 valores. Estes resultados obtidos servem como indicativo para a capacidade de compreensão e registo das conclusões resultantes da realização da atividade experimental.

Peixoto (2014) defende que é através das atividades experimentais que as crianças “aprendem e compreendem fenómenos, clarificam e/ou adquirem conceitos e

entendem determinados fenômenos que através da abstração ou verbalismo não seria possível” (p. 14).

Em termos gerais, a turma alcançou numa média final correspondente a 8,89 valores, sendo a mesma classificada como "Bom". Esta classificação reflete um desempenho global positivo e consistente por parte dos alunos, evidenciando a importância da realização de atividades experimentais como ferramentas de promoção de literacia científica. De acordo com Oliveira (2010, citado em Correia 2012), as atividades experimentais podem ser usadas para

(...) aperfeiçoar a capacidade de observação e registo de informações, para aprender a analisar dados e propor hipóteses para os fenômenos, para aprender conceitos científicos, para detetar e corrigir erros dos alunos e para compreender a natureza da ciência leitura regular de histórias para a infância é, para a criança, o meio ideal para a aquisição de vocabulário (p. 19).

Desse modo, concluímos que a implementação de atividades experimentais contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências científicas dos alunos.

Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto “M.O.V.E. — Movimento, Outdoor, Vivências e Ecrã”

4.1. Introdução ao tema do projeto

Num mundo cada vez mais tecnológico é essencial integrar a tecnologia de forma equilibrada e significativa na vida das crianças.

O presente projeto intitula-se de “M.O.V.E. — Movimento, Outdoor, Vivências e Ecrã” e propõe o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre a tecnologia e a brincadeira, encarando os recursos digitais como aliados relativamente ao processo de desenvolvimento infantil. Através de abordagens inovadoras, pretende-se explorar de que forma os recursos digitais podem enriquecer a brincadeira, promovendo a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, sem substituir a essência lúdica e espontânea da infância, tendo como público-alvo crianças na faixa etária da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Silva et al. (2016) o brincar é considerado um princípio orientador da ação educativa, visto que é durante a brincadeira que as crianças constroem o seu conhecimento e começam a reconhecer melhor o mundo que as rodeia.

A pertinência deste tema prende-se com o facto de as tecnologias exercerem uma influência significativa nas brincadeiras das crianças na sociedade atual. Seja por meio de dispositivos móveis, jogos eletrónicos ou media digitais, as crianças estão cada vez mais envolvidas em atividades digitais e muitas vezes as brincadeiras são trocadas por dispositivos eletrónicos. De acordo com Prensky (2001), esta nova geração é considerada a geração “Alpha” uma vez que estas crianças nascidas na época digital, partilham um conhecimento comum relacionado à tecnologia.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a sociedade enfrenta atualmente,

novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Estando a sociedade atual carregada de diversos meios tecnológicos, torna-se praticamente impossível que as crianças não tenham convivência com estes aparelhos, fazendo com que cresçam “num mundo digital” a partir de “uma idade muito precoce” (Dias & Brito, 2016).

Segundo os mesmos autores, o uso de tecnologias pode ser influenciado pelo meio onde as crianças se inserem e pelo seu contexto social e familiar, por isso tornam-se utilizadoras natas e ativas, dos meios tecnológicos, crescendo paralelamente com os mesmos.

Deste modo, Silva et al. (2016) reforçam que é extremamente importante o apoio por parte de adultos, para que as crianças possam “(...) fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles” (p. 93).

De acordo com Rigolet (2006)

A criança brinca para viver e sobreviver, para lembrar e compreender, para aprender e aceitar as leis deste mundo infundável, brincando por prazer ou necessidade, sozinha, com o outro, em qualquer lugar, a qualquer momento, com qualquer coisa ou sem nada, simplesmente por existir e ser criança. (p. 22)

A criação deste projeto tem por base o intuito de responder à seguinte questão: “De que forma podemos conciliar as tecnologias digitais ao modo de brincar das crianças?”. Pretende-se envolver ativamente as crianças, pais e educadores, evidenciando a valorização de brincadeiras ao ar livre, e em simultâneo reconhecer as potencialidades da tecnologia, com o intuito de proporcionar às crianças oportunidades significativas de aprendizagem, crescimento e diversão, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado.

Os objetivos deste projeto são: Sensibilizar pais e educadores sobre os benefícios das brincadeiras lúdicas; Oferecer recursos e estratégias diversificadas tanto em casa como na escola; Promover a interação social e o desenvolvimento emocional das crianças através de brincadeiras colaborativas e criativas aproveitando a mais valia dos recursos digitais; Estimular a curiosidade, as experiências e a resolução de problemas por meio de atividades lúdicas e digitais; Capacitar pais e educadores para criação de ambientes (quer no interior quer no exterior), respeitando os ritmos e interesses das crianças.

4.2. Fundamentação teórica

A tecnologia está cada vez mais presente no quotidiano das crianças, sendo a mesma encarada como uma ferramenta que pode ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Andrade et al. (2024) “os fenómenos associados às tecnologias digitais ganham uma dimensão incontornável” (p. 11).

As atuais mudanças a nível da infância resultam no surgimento de elementos inovadores que contribuem para o desenvolvimento de novos comportamentos e elementos das culturas da infância, como é o caso da utilização das tecnologias digitais. Segundo Sarmiento (2003, p. 19), a extensão das interações através das redes informáticas, as linguagens da “comunicação computacional”, são aspetos configuradores do futuro, tal como já é observável.

Neste contexto, é essencial refletir sobre as potencialidades da utilização das tecnologias na aprendizagem. Por um lado, estas promovem a curiosidade, a resolução de problemas, o acesso à informação e o desenvolvimento de competências digitais essenciais no século XXI. Além disso, permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos, interativos e motivadores.

Brito (2017) esclarece que a utilização de um computador é eficaz em “várias áreas da aprendizagem das crianças, como no desenvolvimento conceptual e cognitivo, nas competências de literacia ou nos conhecimentos e competências matemáticas, linguísticas e outras” (p. 27), enfatizando desse modo que a criança deve ter contacto com a tecnologia de forma direcionada e significativa, em contextos que favoreçam a construção ativa do conhecimento.

Desse modo, é importante que a criança tenha oportunidade, conforme defendem Silva et al. (2016, p. 93), de “usar tecnologias, quando disponíveis, em atividades com intencionalidade educativa”, como ferramenta de aprendizagem e não como substituto da brincadeira espontânea.

De igual forma, Martins et al. (2017) afirmam que é extremamente importante o desenvolvimento de valores e competências por parte dos alunos para que os mesmos consigam “responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (p. 7).

Atualmente as crianças, muitas vezes, trocam o espaço da rua pelo ecrã, e os brinquedos físicos por aplicações digitais. Esta “tecno-infância”, como lhe chamam Ramos e Tomás (2005), representam um novo paradigma cultural que precisa ser compreendido e equilibrado.

No entanto, importa considerar também as limitações e riscos, como a diminuição do tempo de brincadeira livre, a redução das interações sociais presenciais e a exposição precoce a conteúdos inadequados. Perante estes desafios, é essencial refletir sobre o papel dos adultos na orientação e supervisão do uso das tecnologias pelas crianças.

A supervisão constante por parte dos pais e dos docentes, a definição de limites e a escolha criteriosa de conteúdos são fundamentais para evitar que a tecnologia substitua momentos essenciais ao desenvolvimento infantil, como a brincadeira livre e as

interações sociais presenciais, estabelecendo desse modo, uma relação harmoniosa entre a tecnologia e a brincadeira. Deste modo, Brito (2017) esclarece que é importante “que os adultos assumam a responsabilidade de ensinar, alertar, supervisionar, mediar e proteger as crianças dos perigos associados à utilização da web” (p. 36).

Assim, a tecnologia pode ser uma aliada na valorização da brincadeira, não como fim, mas como meio para estimular o movimento, a curiosidade, a interação e a descoberta.

4.2.1. Importância do brincar

O termo “brincar” remete-nos à exploração, diversão, imaginação, aprendizagens e criatividade, sendo o mesmo caracterizado segundo Rolim et al. (2008) como o “lúdico em ação” (p. 177).

Lira e Rubio (2014) sublinham que o ato de brincar assume um papel tão fundamental quanto a alimentação e o descanso, na medida em que é através da brincadeira que a criança “(...) estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo” (p. 2). Esta concepção é corroborada por Neto (2020), ao afirmar que a brincadeira favorece amplamente:

A formação de padrões motores básicos, a gestualidade, a linguagem, a construção e estruturação do pensamento, a apetência por brincar e explorar o corpo e o espaço físico, as emoções e a estruturação do pensamento lógico, a apetência por brincar e explorar o corpo e o espaço físico, as emoções e a estruturação do pensamento lógico, o sentido da comunicação verbal e não-verbal nas relações sociais, etc. (p. 16)

Atualmente, por falta de espaço e segurança nas ruas, os jogos e brincadeiras em ambientes exteriores, foram trocados pelos aparelhos tecnológicos. Conforme é defendido por Neto (2018, p. 1), “As crianças vivem o seu corpo na ponta dos dedos. As novas tecnologias, desta era digital, forçaram o corpo a outras funções não expetáveis.”

O facto de as crianças já não brincarem em ambientes exteriores, como se fazia antigamente influencia de forma negativa o seu desenvolvimento físico e cognitivo. Neto (2018) apresenta como problemas de desenvolvimento físico “obesidade, sedentarismo infantil”, assim como a nível do desenvolvimento cognitivo “ansiedade, depressão, excesso de peso, diabetes, doenças respiratórias, cardíacas.” (p. 1)

Uma vez que as crianças passam a maior parte do seu tempo em contexto escolar, Martins et al. (2017) ressaltam a premissa que é durante esse período que as mesmas

desenvolvem competências a nível de relacionamento interpessoal, visto que há “(...) interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais.”, permitindo por sua vez, “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.” (p. 25)

O desafio, portanto, não está em eliminar as tecnologias da vida das crianças, mas em integrá-las de forma consciente, equilibrada e crítica, garantindo que estas coincidam com experiências significativas de brincadeira livre, essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, a recriação de atividades lúdicas terá como base os jogos virtuais que fazem parte do quotidiano infantil, permitindo que o universo digital sirva como ponto de partida para novas experiências no espaço físico.

Ao equilibrar o brincar tradicional com referências tecnológicas, fomenta-se uma literacia digital responsável, enquanto se valoriza a riqueza das experiências sensoriais, simbólicas e relacionais do brincar espontâneo. Deste modo, conforme referem Dias e Brito (2016), cabe aos adultos orientar a criança neste processo, ajudando-a a tirar partido das oportunidades que o mundo digital oferece, sem abdicar da riqueza das experiências sensoriais, sociais e simbólicas da brincadeira tradicional. Esta visão está em concordância com Silva et al. (2016) que identificam o ato de brincar como uma “atividade natural da iniciativa da criança” (p. 10) e incentivam a utilização das tecnologias uma vez que estas “exercem uma forte atração” sobre a mesmas (p. 93).

Partindo desta reflexão, surge a proposta do presente projeto, que tem como principal objetivo valorizar a brincadeira enquanto experiência essencial ao desenvolvimento integral da criança, aliando-a de forma criativa e equilibrada ao uso da tecnologia. Assim, pretende-se transformar jogos digitais populares no universo infantil em brincadeiras ao ar livre, promovendo não só o movimento e a interação social, mas também a apropriação crítica e educativa das tecnologias, de acordo com os princípios definidos nas OCEPE e nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo.

4.3. Metodologia do projeto

A metodologia de projeto assume-se como uma abordagem pedagógica ativa que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a sua participação, autonomia e sentido crítico. De acordo com Murga (2018) a metodologia de projeto é definida como “um conjunto de atividades organizadas e sequenciais para a obtenção de um determinado resultado ou produto” (p. 51).

A construção de conhecimentos por parte da criança partindo de problemas reais ou significativos, promove a articulação de saberes de diferentes áreas e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Desse modo, Cosme (2018) esclarece que a utilização do trabalho de projeto pode ajudar a “(...)

desenvolver a curiosidade dos alunos e levá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo” (p. 56).

Este modelo valoriza a investigação, a experimentação e a cooperação, proporcionando uma aprendizagem contextualizada, reflexiva e orientada para a ação. Vasconcelos et al. (2012) afirmam que esta metodologia pode “ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico.” (p. 8)

Neste sentido, a implementação de um trabalho de projeto constitui uma oportunidade para integrar teoria e prática, aproximando a escola dos interesses e das vivências das crianças e estimulando o seu envolvimento em processos criativos e colaborativos, promovendo assim, a articulação de diversas áreas, possibilitando por sua vez o trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente: docentes, não docentes, a própria instituição de ensino, as famílias dos alunos e o meio envolvente, que em conjunto colaboram para a procura de soluções para o problema em questão. Deste modo, Many e Guimarães (2006) esclarecem que “a identificação de uma temática é o motor de construção do trabalho” (p. 16).

Para a respetiva realização de um trabalho de projeto, é importante considerar que todas as fases apresentam um fio condutor e se interligam entre si. De acordo com Cosme (2018, p. 54), as etapas são as seguintes: (i) definição ou seleção do problema; (ii) inquirição acerca dos saberes dos protagonistas sobre o referido problema; (iii) escolha e formulação de problemas parcelares; (iv) preparação e planeamento do trabalho; (v) avaliação intermédia e (vi) avaliação final.

Com base em cada uma destas fases, Vasconcelos et al. (2012) consideram as fases (i) e (ii), como as fases onde se partilham “os saberes que já se possuem sobre o assunto;”, devendo a mesma ser encarada como uma “teia inicial com as crianças e o educador faz também a sua própria teia ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a”. (p. 14)

As fases (iii) e (iv), de acordo com o mesmo autor, servem para se realizar uma “previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares)” (p. 15), definindo-se desse modo, “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer;” (p. 15)

Por sua vez, a fase (v) é encarada como uma fase em que analisam os pontos de situação “diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir.” (p. 16)

A última fase (vi) é apresentada como a fase final, onde se avalia o “trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas.” (p. 17)

Na sequência desta fase, pode-se considerar, de acordo com Vasconcelos et al. (2012) que a “formulação de novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados” (p. 17).

Pode-se assim concluir que a criação de projetos nas escolas são uma mais-valia para o desenvolvimento integral do alunos. Deste modo, Mateus (2011) afirma que os projetos promovem uma “nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais”, e com base nesta perspectiva, o aluno é construtor do seu próprio saber, tornando-se “mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente” (p. 5).

4.4. Desenvolvimento do projeto

4.4.1. Problema

“De que forma podemos conciliar as tecnologias digitais ao modo de brincar das crianças?

4.4.2. Problemas parcelares

- Será que as crianças sabem comunicar sem utilizar as tecnologias?
- Serão capazes de se manter interessados nas atividades ao ar-livre?
- Estará a memória das crianças devidamente estimulada?
- Conseguirão trabalhar em equipa?

4.4.3. Destinatários

Este projeto tem como destinatários principais crianças com idades compreendidas entre os 5 aos 10 anos de idade, porém, o presente projeto é alargado às famílias e às comunidades escolares/locais, e desse modo, todos participam.

4.4.4. Entidades envolvidas

- Escola Básica N.º 1 do Vale da Amoreira;
- Faculdade de Motricidade Humana;
- HappyCode (escola de ensino de tecnologia);
- Profissionais na área da Pediatria;
- Profissionais na área das influências digitais - Youtuber / Tiktoker - Sir Kazzio;
- Jardim Botânico de Lisboa;

4.4.5. Motivação e negociação

Nesta etapa do projeto, pretende-se motivar as crianças dos 5 aos 10 anos a envolverem-se ativamente em brincadeiras ao ar livre, promovendo uma relação mais equilibrada com o uso das tecnologias.

A motivação será estimulada através da valorização da curiosidade natural das crianças, do apelo à aventura e ao jogo simbólico, e da apresentação das atividades como experiências divertidas e significativas. A proposta inclui, por exemplo, atividades como caças ao tesouro, observação de insetos, contagem e identificação de plantas, atividades experimentais ao ar livre e jogos cooperativos inspirados em videojogos conhecidos, como por exemplo: “*Pokemon Go*”, “*The Sims*” entre outros, que convidam à exploração e ao contacto direto com a natureza.

Os docentes, ao demonstrarem entusiasmo, envolvimento e disponibilidade para brincar, assumem um papel fundamental enquanto modelos positivos, incentivando os alunos a participarem e a redescobrirem o prazer de brincar em grupo, ao ar livre. Esta abordagem favorece uma motivação intrínseca, centrada no prazer da experiência e no sentimento de pertença ao grupo.

Por outro lado, a negociação é também um elemento central neste projeto. Implica a escuta ativa das ideias das crianças, a tomada de decisões partilhadas sobre as regras das brincadeiras, a escolha dos espaços e até a adaptação dos jogos digitais às brincadeiras físicas. Este processo favorece o desenvolvimento da autonomia, da empatia e do respeito pelas opiniões dos outros, promovendo um ambiente educativo mais democrático e participativo.

Na fase final do projeto, será realizada uma curta-metragem de partilha da experiência. Com autorização prévia dos Encarregados de Educação, os alunos terão a oportunidade de colaborar com profissionais da área das tecnologias na montagem e divulgação do vídeo.

Esta etapa, para além de reforçar a motivação ao envolver as crianças num produto final com visibilidade, permite também exercitar competências de negociação, ao organizar tarefas, distribuir papéis e tomar decisões em grupo sobre a apresentação do trabalho.

4.4.6. Objetivos gerais

Os objetivos do projeto educativo sobre a mais-valia das tecnologias para a brincadeira lúdica pretendem:

- Promover o desenvolvimento integral das crianças;
- Fomentar a criatividade e imaginação;

- Desenvolver habilidade sociais;
- Estimular o movimento e a atividade física;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Fornecer experiências ao ar livre;
- Promover o pensamento crítico e a resolução de problemas;
- Criar momentos significativos de interação familiar;
- Reduzir a dependência das crianças em tecnologia;
- Aproveitar os recursos tecnológicos para complementar a brincadeira;
- Avaliar o impacto do projeto.

4.4.7. Objetivos específicos

- Proporcionar experiências de aprendizagem que estimulem não só aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais, físicos e criativos das crianças;
- Incentivar as crianças a usarem a sua imaginação livremente durante as brincadeiras lúdicas, permitindo que criem e explorem novos mundos, personagens e histórias;
- Promover interações sociais positivas entre as crianças durante as brincadeiras, ajudando-as a aprender a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos de forma construtiva;
- Oferecer oportunidades para que as crianças estejam envolvidas em atividades físicas durante as brincadeiras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento motor;
- Priorizar brincadeiras ao ar livre que permitem às crianças a exploração da natureza, de forma a desenvolver uma conexão positiva com o ambiente;
- Envolver os pais e familiares nas brincadeiras lúdicas, proporcionando oportunidades para que passem tempo de qualidade juntos, fortalecendo os laços familiares e construindo memórias afetivas positivas.
- Promover um equilíbrio saudável entre o uso de tecnologias e o encorajamento de atividades offline.
- Realizar avaliações regulares para medir o impacto do projeto, tanto no desenvolvimento das crianças como na percepção dos pais, educadores e outras partes interessadas e fazer ajustes conforme necessário para maximizar os resultados positivos.

4.4.8. Planeamento

A realização deste projeto terá quatro fases e em cada fase será definida uma ou mais atividades a serem realizadas.

Durante as fases do planeamento, com autorização dos encarregados de educação, os professores titulares irão fotografar a realização das atividades por parte das crianças para a respetiva divulgação nas redes sociais da instituição como nas redes sociais dos estabelecimentos envolvidos.

1.ª fase – Exploração do Ambiente Natural

A primeira fase terá a duração de três meses. Nesta fase, o objetivo principal é desenvolver competências de observação e investigação, bem como promover a consciência ambiental.

- **Atividade 1: Caça ao Tesouro da Natureza**

Os alunos são divididos em equipas e recebem uma lista com itens relacionados com elementos da Natureza, como por exemplo, folhas de árvores, pedras de uma forma específica, flores de certas cores, entre outros. Uma vez que terão de seguir pistas, utilizando QR Codes que estão espalhados pelo espaço exterior onde decorrerá a atividade, necessitam de levar consigo um telemóvel.

Os QR Codes, para além indicarem pistas, também apresentarão curiosidades.

O objetivo remete para a exploração do ambiente ao ar livre, possibilitando a observação e identificação do ambiente pelas crianças.

- **Atividade 2: Observação da Flora e da Fauna (Visita de Estudo – Jardim Botânico de Lisboa)**

Os alunos irão ao Jardim Botânico de Lisboa realizar caminhadas guiadas ao ar livre para observar e identificar diferentes espécies de plantas e animais. Durante a visita guiada, os alunos terão um caderno onde devem fazer pequenos apontamentos, relativamente à identificação de tudo o que observaram e em sala de aula, criarão um portefólio digital alusivo à visita de estudo.

2.ª fase – Matemática na Natureza

A segunda fase do projeto será iniciada no início do 2.º período com a duração de dois meses e com o objetivo de aplicar conceitos matemáticos em contextos reais e desenvolver competências na resolução de problemas.

- **Atividade 3: Contagem de Espécies**

Uma vez que os alunos tiveram oportunidade de ir ao Jardim Botânico, será feita uma breve revisão relativamente a todas as espécies que as crianças viram, solicitando em seguida, a contagem, identificação e organização dos mesmos, criando um Diagrama de Venn virtual, com recurso à plataforma *Canva*.

- Atividade 4: Árvores Geométricas

Com base nas diferentes árvores observadas pelas crianças, as mesmas têm de identificar formas geométricas presentes nas folhas. Em seguida, realizam a criação de desenhos estilizados das árvores com figuras geométricas e realizam o cálculo alusivo às áreas aproximadas de algumas dessas formas.

3.ª fase – Exploração Científica

Tem a duração, aproximadamente, de dois meses e pretende-se compreender os diferentes ecossistemas e fatores que afetam o meio ambiente.

- Atividade 5: Observação de mudanças sazonais

Os alunos escolhem uma área ao ar livre para observar ao longo de várias semanas ou meses, registando as mudanças sazonais que ocorrem, como folhas que caem no outono, brotos que surgem na primavera ou padrões de migração de pássaros, através de fotografias e vídeos.

- Atividade 6: Experiências Naturais

Os alunos realizam experiências simples ao ar livre, como observar a evaporação da água, medir a temperatura do solo em locais diferentes, investigar a relação entre a luz solar e o crescimento das plantas, averiguar a qualidade da água de um rio próximo, recolhendo amostras para realizar testes simples de pH e poluição.

4.ª fase – Desenvolvimento de competências sociais e emocionais

Esta é a última fase do projeto, com a duração de três meses e tem como objetivo estimular a criatividade, comunicação, cooperação, entre outros.

- Atividade 7: Jogos Cooperativos

Os alunos participam em jogos ao ar livre que enfatizam a cooperação e o trabalho de equipa, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, tal como a comunicação, a colaboração e a resolução de conflitos.

- Atividade 8: Criação de Histórias

Os alunos criam histórias com temas alusivos à amizade, respeito e inclusão, estimulando não só a criatividade, mas também uma breve reflexão sobre valores sociais e emocionais. A criação dos respetivos cenários onde decorrerá a história, será realizada com a ajuda dos Encarregados de Educação, promovendo momentos de partilha e socialização, entre as crianças e as suas famílias.

Este planeamento proporciona uma integração eficaz entres as disciplinas do currículo, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo meio ambiente de modo a promover aprendizagens significativas e interdisciplinares.

4.4.9. Recursos

Recursos materiais

- Papel;
- Canetas;
- Lápis;
- Lupas;
- Mapas;
- Instrumentos diversificados (Tablet, computador, telemóvel) para a realização das atividades;
- Transporte de crianças para os locais a visitar.

Recursos humanos

- Diretor da Escola;
- Docentes e não docentes;
- Pais, amigos e familiares;
- Encarregados de Educação;
- Especialistas convidados para os encontros com os alunos;
- Motorista;
- Guias internos das instituições a visitar.

4.5.10. Produtos finais

Os produtos finais deste projeto serão apresentados no final do respetivo ano letivo, a todos os membros da comunidade educativa e parceiros que estão envolvidos neste projeto, através de uma montagem com todas as imagens e vídeos que foram

registados ao longo do ano e testemunhos das experiências vivenciadas pelos alunos, incentivando a participação de novos grupos.

4.5.11. Avaliação

A avaliação deste projeto será compreendida em duas etapas: a avaliação do processo e a avaliação do produto final. Ambas assumem uma perspetiva formativa e contínua, tendo sempre em consideração princípios centrados na evolução da criança, focando-se tanto nos progressos observados nas aprendizagens e atitudes, como na qualidade e impacto das atividades desenvolvidas.

4.5.11.1. Avaliação do processo

A avaliação do processo decorrerá de forma contínua durante o período de realização do projeto, através da observação direta, registos fotográficos, portefólios das crianças, diálogos espontâneos e interações durante as atividades. O foco estará na participação das crianças, na sua capacidade de colaboração, criatividade, pensamento crítico e na forma como integram os recursos tecnológicos nas suas brincadeiras.

Relativamente à observação sistemática a mesma será realizada com base em grelhas de registo previamente definidas alusivas a instrumentos de avaliação diagnóstica (Anexos 10 e 11) e intermédia (Anexos 12 e 13), tendo sido aplicados ao longo do desenvolvimento do projeto com o objetivo de identificar os saberes prévios das crianças, acompanhar a sua evolução, bem como registar evidências significativas das aprendizagens e do envolvimento nas atividades, respeitando os ritmos e interesses de cada uma, valorizando as suas expressões espontâneas como indicadores de aprendizagem significativa.

4.5.11.2. Avaliação do produto final

A avaliação do produto final centrar-se-á nos resultados visíveis das atividades desenvolvidas, nomeadamente os trabalhos das crianças (registos gráficos, jogos criados, dramatizações, entre outros), bem como num momento de partilha com a comunidade educativa, onde todos os membros da comunidade educativa (pais, encarregados de educação e outros profissionais) estão convidados a assistir.

O produto final será igualmente avaliado com base na perceção dos intervenientes (crianças, docentes e famílias), recolhida através de conversas, desenhos, questionários simples (Anexos 14 e 15) ou outras formas de feedback acessíveis e adaptadas à faixa etária.

4.6. Calendarização

Na tabela 17 encontra-se o cronograma das atividades previstas para o projeto no decorrer do ano letivo, estando o mesmo sujeito a alterações caso seja necessário.

Tabela 17

Cronograma de atividades

	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
1. ^a Fase										
2. ^a Fase										
3. ^a Fase										
4. ^a Fase										

4.7. Considerações finais do projeto

A crescente presença das tecnologias na vida das crianças não deve ser encarada como um obstáculo à brincadeira, mas sim como uma oportunidade de articular o digital com o lúdico, desde que essa integração seja feita de forma consciente e educativa. O projeto “M.O.V.E. — Movimento, Outdoor, Vivências e Ecrã” partiu da premissa de que as tecnologias podem ser aliadas no desenvolvimento infantil, sem nunca substituir a importância do brincar.

Tal como já foi abordado anteriormente, é essencial que os adultos sejam mediadores atentos relativamente ao uso das tecnologias. Brito (2017) defende que supervisão “é vital de modo a minimizar os riscos negativos associados a esta utilização.” (p. 35)

É igualmente importante reconhecer o papel central da brincadeira no desenvolvimento integral das crianças. Como defendem Silva et al. (2016) o brincar deve ser encarado como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração”. (p. 105)

Custódio (2022) reforça esta ideia afirmando que “brincar está intimamente relacionado com adquirir conhecimentos, construir aprendizagens.” (p. 5)

Deste modo torna-se extremamente importante a relação de parceria entre a escola e a família, para a criação de ambientes onde a tecnologia complemente as vivências do brincar e não as substitua.

Este projeto demonstrou que é possível criar pontes entre o mundo digital e o mundo real das crianças, promovendo atividades que incentivam o movimento, a interação com os pares, a imaginação e a resolução de problemas, com base em experiências significativas.

Conclui-se que o sucesso da articulação entre tecnologia e brincadeira dependerá sempre da qualidade da mediação do adulto — seja ele educador, professor ou familiar — e da criação de contextos educativos que favoreçam um equilíbrio saudável entre os ecrãs e o espaço físico, entre o virtual e o natural, entre o jogo digital e o jogo espontâneo. Neto (2020) defende esta premissa afirmando é fundamental tornarmos “as famílias, as escolas e as cidades mais ativas, para que possamos ter crianças com mais qualidade de vida e bem-estar.” (p. 30)

Reflexão – Considerações Finais

A minha caminhada na Escola Superior de Educação João de Deus iniciou-se com a minha entrada na Licenciatura em Educação Básica e mais tarde, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Foram cinco anos de formação intensos e marcantes, que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Não foi um percurso linear, uma vez que a conciliação entre o estágio profissional, as exigências académicas e a vida pessoal se revelou um verdadeiro desafio.

O facto de ter tido a oportunidade de estagiar desde o início do meu percurso académico tornou-se um fator-chave para o meu crescimento enquanto pessoa e futura docente, revelando assim, a importância da elaboração das planificações.

A planificação deve ser encarada como um guia que auxilia a organização ideias e estruturação uma sequência lógica de estratégias, em prol da aprendizagem da criança. Silva et al. (2016) afirmam que planejar “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p. 15).

Este percurso foi marcado por momentos de cansaço, dúvidas e frustração, sentindo, por vezes, que o que eu tinha planeado não tinha sido efetivamente concretizado. Perante estas vivências tão intensas, compreendi a importância de ser uma docente reflexiva. Ser reflexiva é parar para pensar, questionar a prática, reconhecer erros e procurar uma constante melhoria. Mesquita e Machado (2019) afirmam que a reflexão “influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional” (p. 41).

Assim, após cada atividade dinamizada por mim, refletir sobre a mesma tornou-se essencial para identificar o que funcionou bem, o que poderia ter sido diferente e de que forma posso evoluir. Esta autorreflexão contínua tem sido uma ferramenta valiosa para o meu desenvolvimento, ajudando-me a consolidar aprendizagens, a superar dificuldades e a construir uma prática mais consciente e significativa. Tal como refere Alarcão (2013), “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal, e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador” (p. 181).

Mas também houve momentos de inúmeras conquistas, de superação e de descoberta. Estes momentos resultaram de diversos fatores que foram fundamentais no meu percurso formativo, especialmente do acompanhamento dos membros da equipa de

supervisão dos estágios profissionalizantes. De acordo com Durão e Almeida (2017), “a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite que o futuro educador/professor desenvolva as aptidões e atitudes necessárias a um desempenho eficaz, consciente e responsável” (p. 74), conduzindo, assim, à construção de relações colaborativas, coerentes e solidárias.

O *feedback* constante transmitido pelos professores orientadores ao longo destes cinco anos foi essencial para o meu crescimento profissional. Para Almeida (2016), é importante encarar as práticas de ensino diárias dos docentes como “instrumentos analíticos e interpretativos, analisá-las, refletir, dar feedback, melhorar a ação pedagógica, incrementar a investigação na escola, ancorada num quadro de comunicação aberta, de aprendizagem profissional e organizacional” (p. 148).

Analisando estes dois últimos anos, as maiores limitações que senti prenderam-se, por um lado, com a escassez de tempo para organizar e planear as atividades/aulas a dinamizar com as crianças e, por outro, com a pesquisa de informação científica atualizada necessária à elaboração deste relatório, uma vez que nem sempre foi fácil encontrar fontes recentes relativas à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cada desafio superado fortaleceu a minha resiliência e confirmou a paixão que me trouxe até aqui: a vontade de educar, de inspirar e de fazer a diferença.

Não segui este caminho sozinha, tendo sido sempre acompanhada por várias pessoas que se tornaram fundamentais para a minha formação. Trindade e Cosme (2019) enfatizam este pensamento ao afirmar que “todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho” (p. 58).

A minha jornada nesta que é a formação inicial de professores termina aqui. Contudo, não pretendo interromper o meu crescimento profissional, até porque o mundo está em constante mudança e o educador/professor, enquanto orientador de aprendizagens, não se deve manter estanque no que diz respeito aos seus conhecimentos e estratégias.

Para além de querer continuar a investir na minha formação enquanto docente do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, gostava muito de ingressar no Mestrado em Educação Especial, uma vez que é uma área que sempre me despertou bastante interesse. Acredito que esta formação complementar me permitirá desenvolver competências de avaliação, intervenção e inovação, adequadas às diversas situações com que me poderei deparar no futuro.

Referências

- Alarcão, I. (2013). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (pp. 171-190). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Almedina.
- Almeida, J. M. (2016) *Um projeto de supervisão pedagógica com aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP*. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.). *Promoção do sucesso educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação*. (pp. 144-166). https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2016_Promocao_do_Sucesso_Educativo.pdf
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp. 91-122) Porto Editora.
- Andrade, A., Lagarto, J., Almeida, J., & Melo, R. Q. (2024). *Desenvolvimento integral – o contributo das TIC*. Universidade Católica Editora.
- Arzileiro, A. F. C. B. (2022). *A importância da leitura no jardim de infância e no respetivo ambiente familiar*. Escola Superior de Educação – Politécnico de Coimbra. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.26/41691>
- Barreiros, M. M. S. (2014). *O enriquecimento lexical através da hora do conto*. Instituto Politécnico de Viseu — Escola Superior de Educação de Viseu. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.19/2179>
- Boaventura, D., & Caldeira, M. F. (2018). Literacias científica e matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 32-45.
- Botelho, N. M. R. V. (2018). *O vídeo como recurso didático*. Faculdade de Ciências Sociais Humanas – Universidade Nova de Lisboa. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10362/47529>
- Brito, R. (2017). *Família.com: Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais*. LabCom. IFP.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge.

- Buys, K. (2008). *Mental arithmetic*. In M. Van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Children learn mathematics: A learning-Teaching trajectory with intermediate attainment targets for calculation with whole numbers in primary school* (pp. 121-146) Netherlands: Sense Publishers.
- https://doi.org/10.1163/9789087903954_012
- Caldeira, M. F. (2021). As crianças na educação pré-escolar e a construção de conhecimentos matemáticos com materiais manipuláveis. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 8, 6-27.
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2009b). *A Importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Universidade de Málaga. [Tese de doutoramento]
<http://hdl.handle.net/10400.26/2240>
- Caldeira, M. F., Pereira, M. P. C., & Silveira-Botelho, A. T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Carvalho, A., Santos, C., Silva, J. N., & Teixeira, R. (2016). Materiais estruturados para a educação matemática pré-escolar. *Jornal da Primeiras Matemáticas*, 7, 27-76.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Célis, E. C. M. T. E. (2018). *Estratégias construtivistas no processo de ensino — Aprendizagem do Piano*. Instituto Politécnico de Castelo Branco — Escola Superior de Artes Aplicadas. [Dissertação de mestrado]
<http://hdl.handle.net/10400.11/6162>
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para ação pedagógica*. Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Correia, C. J. F. F. (2012). *O ensino experimental das ciências: O uso do protocolo experimental como forma de promover o trabalho autónomo*. Universidade do

- Minho Instituto de Educação. [Dissertação de mestrado].
<https://hdl.handle.net/1822/25245>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cruz, S. (2016). Quizzes: Vantagens da sua utilização na avaliação formativa. In *atas do 3.º Encontro Sobre Jogos e Mobile Learning*. (pp. 344-350).
<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/31171>
- Custódio, D. G. (2022). Utilização das plataformas digitais na infância: brincar é uma preocupação? Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação. <http://hdl.handle.net/10400.1/19502>
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática - Guia Prático para Professores e Educadores*. Areal Editores.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens).
- Despacho n.º 2143/2007, de 9 de fevereiro (Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Despacho normativo n.º 1F/2016, de 5 de abril (Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico).
- Dias, P. & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e Tecnologias Digitais – Um estudo qualitativo exploratório*. Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.
<http://hdl.handle.net/10400.14/19160>
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018a). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil do aluno – 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Matemática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018b). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil do aluno – 2.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018c). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil do aluno – 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018d). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil do aluno – 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa*. Folha de apoio à formação — Projeto de monitorização acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA). Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. (3.ª Ed). Instituto Piaget.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Guimarães, S. D. (2009). *A prática regular de cálculo mental para ampliação e construção de novas estratégias de cálculo por alunos do 4.º ano e 5.º ano do ensino fundamental*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Centro de Ciências Humanas e Sociais [Dissertação de mestrado]
- <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/84>
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Revista Enseñanza e las Ciencias*, 12 (3), p. 299-313.

- Lameira, J. G. (2020). *O espaço e as rotinas no jardim de infância como potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com as histórias*. Escola Superior de Educação de Coimbra. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.26/34538>
- Laranjeira, R. P. G. (2013). *Desenvolvimento lexical: perspectivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.21/3129>
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget.
- Lengel, T., & Kuczala, M. (2010). *The kinesthetic classroom. Teaching and learning through movement*. Corwin.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos conceitos, novas práticas*. ASA.
- Lemos, M. S. (2005). *Motivação*. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 193-231).
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). *Importância do Brincar na Educação Infantil*. Revista Saberes da Educação. http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Lopes, J. A., & Lemos, M. S. (2014). *Motivação para a leitura*. In P. Campaño, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (coord.), *Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler*. (pp. 121-147). Almedina.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Machado, E. A. (2021). *Feedback. Folha de apoio à formação – Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar...a metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Martins, I., 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*. Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira T. C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. T. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3*

aos 6. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, G. O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 3-16. <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>
- Mendes, J. G. L. (2018). *A música potenciadora de aprendizagem*. ISCED – Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.26/28956>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2019). Formação e reflexividade dos formandos na prática supervisionada. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Org.). *Prática 95 supervisionada e construção do conhecimento profissional*. (pp. 41-72). Fundação Manuel Leão.
- Moita, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade*. Universidade de Aveiro. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10773/12397>
- Murga, M. M. (2018). Trabalho por projetos. In P. Campaño, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (coord.), *Manual de formação docente*. (pp. 44-111). Santillana.
- Neto, C. (2018). É preciso tirar as crianças do sofá. *Jornal C – Entrevista*. <https://www.cascais.pt/pessoa/carlos-neto>
- Neto, C. (2020). Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo. *Contraponto*.
- Pacheco, M. J. R. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.26/24996>
- Pacheco, J. R. M. (2019). *Trabalho cooperativo e colaborativo no ensino das Ciências naturais do 2.º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.19/6051>

- Peixoto, T. M. P. (2014). *A importância das atividades experimentais no Ensino das ciências no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. [dissertação de mestrado] <https://hdl.handle.net/1822/38047>
- Pestana, A. C. C. (2020). *A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.21/12807>
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Pinto, M. S. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Asa.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados de Primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prensky, M. (2001). *Digital Native, Digital Immigrant Part 1*. On the Horizon, 9(5), 26.
- Ramos, A., & Tomás, C. A., (2005). *Globalisation & Technology: educational challenges*. Formatex Research Center.
- Reis, C. I. S. (2022). *A Relação escola-família*. Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.26/42079>
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica - Estudo exploratório*. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10451/32483>
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a casinha: um projeto transdisciplinar*. Porto Editora.
- Roa, J. D. V. (2016). Didática da literatura a partir da prática. In A. Balça, & F. Azevedo. *Leitura e Educação Literária*. (pp. 75-86).
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, 23, 176-180. <https://doi.org/10.5020/23180714.2008.440>

- Ruivo, I. (2006). João de Deus: Método de leitura com sentido. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet. *Atas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. (pp. 66-75). Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/13556>
- Ruivo, I. (2014). A consciência fonológica. Uma questão de práticas conscientes e sistemáticas. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 48-55.
- Ruivo, I. (2017). Ler e escrever no 1.º ano de escolaridade. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 32-46.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita*. Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Asa.
- Serrazina, L. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. In Darlinda Moreira & Isolina Oliveira (coor.), *O Jogo e a Matemática* (pp. 92-116). Universidade Aberta.
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da Criança*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10451/3440>
- Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: A compreensão de textos. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). A linguagem e comunicação no jardim-de-infância – *Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, M. T. M. D. (2012). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Motivar para escrever*. Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.19/2155>
- Silva, I. L. (coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. F. (2022). *O Papel do Erro no Processo de Ensino-Aprendizagem na Infância*. Universidade dos Açores. [Dissertação de mestrado] <http://hdl.handle.net/10400.3/6750>
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento – Proposta e estratégias de ação*. Porto Editora.
- 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.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.
- Vianin, P. (2023). *A Supervisão Pedagógica. O acompanhamento dos estagiários*. Edições Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2009). Arte e imaginação; Imaginação e realidade; A criação literária na idade escolar. In: *A imaginação e a arte na infância*. Relógio D'Água, p. 53-85.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

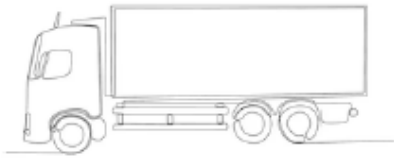
Anexos

Anexo 1 – Proposta de atividade “Meios de Transporte”

MEIOS DE TRANSPORTE

1. Observa as figuras.

1.1. Escreve a letra que falta no espaço em branco.



_ a m i ã o



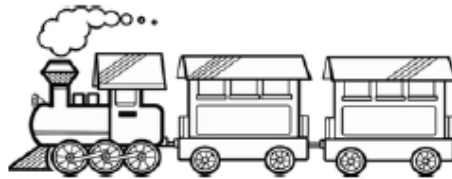
c _ r r _



_ a r c _



_ _ t r o



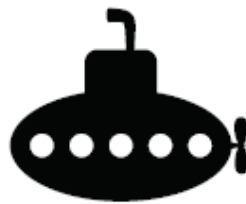
c _ m b _ _ o



a v _ _ o



b _ c _ c l _ t a









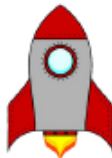



s _ b m a r _ n _



























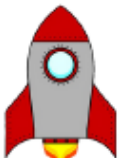





m o _ _

2. Pinta a palavra, de acordo com o tipo de meio de transporte.

 <input type="checkbox"/> Aéreo <input type="checkbox"/> Terrestre	 <input type="checkbox"/> Ferroviário <input type="checkbox"/> Marítimo
 <input type="checkbox"/> Ferroviário <input type="checkbox"/> Terrestre	 <input type="checkbox"/> Aquático <input type="checkbox"/> Aéreo
 <input type="checkbox"/> Aéreo <input type="checkbox"/> Terrestre	 <input type="checkbox"/> Terrestre <input type="checkbox"/> Aéreo
 <input type="checkbox"/> Terrestre <input type="checkbox"/> Aquático	 <input type="checkbox"/> Marítimo <input type="checkbox"/> Terrestre
 <input type="checkbox"/> Aéreo <input type="checkbox"/> Marítimo	 <input type="checkbox"/> Ferroviário <input type="checkbox"/> Marítimo

Anexo 2 – Proposta de atividade “Meios de Transporte” – verso adaptado

2. Pinta o retângulo, de acordo com o tipo de meio de transporte.

Anexo 3 – Grelha de avaliação

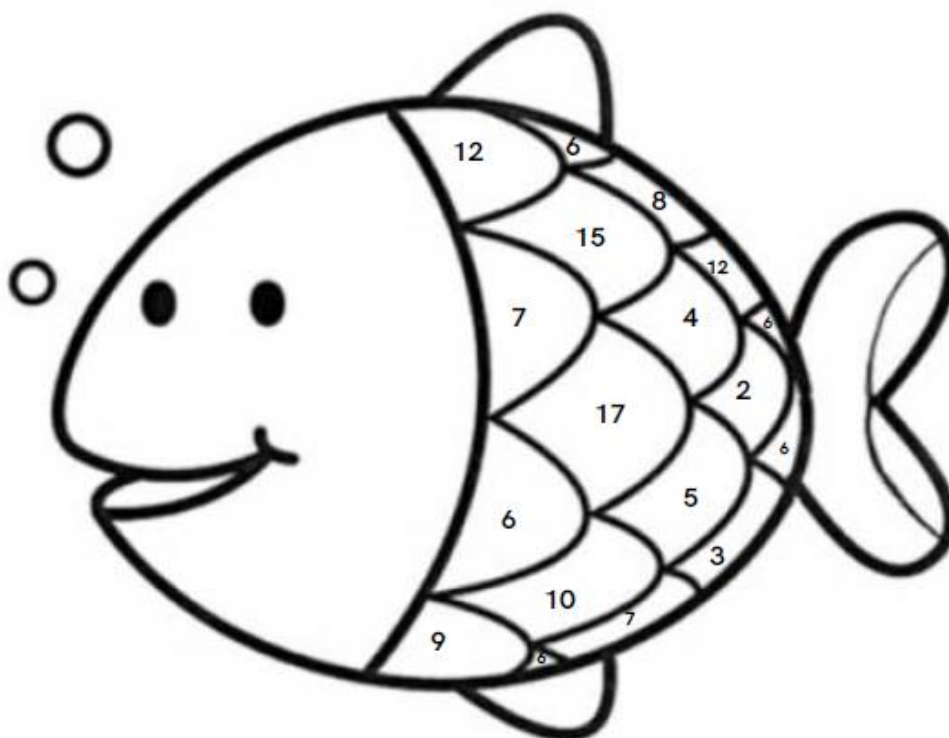
Parâmetros	1. Ortografia					2. Classificação dos meios de transporte					3. Motricidade Fina					Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.		
Critérios	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	10	
Cotações	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	10	
C1	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
C2	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C3	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C4	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
C5	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C6	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	8	Bom
C7	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	8	Bom
C8	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C9	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C10	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C11	4	-	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
C12	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C13	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C14	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
C15	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C16	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C17	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C18	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C19	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	Muito Bom
C20	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	8	Bom
C21	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
C22	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	9,5	Muito Bom
Média	3,77					3,91					1,93					9,48	Muito Bom

Anexo 4 – Proposta de atividade (adição – Cuisenaire)

CUISENAIRE - ADIÇÃO

1. Observa a figura.

1.1. Pinta a figura de acordo com os resultados.



Encarnado	Amarelo	Verde	Roxo
$6 + 6 =$ <input type="text"/>	$4 + 3 =$ <input type="text"/>	$3 + 3 =$ <input type="text"/>	$8 + 1 =$ <input type="text"/>
$10 + 5 =$ <input type="text"/>	$10 + 7 =$ <input type="text"/>	$9 + 1 =$ <input type="text"/>	$3 + 3 =$ <input type="text"/>
$5 + 3 =$ <input type="text"/>	$2 + 2 =$ <input type="text"/>	$4 + 1 =$ <input type="text"/>	$5 + 2 =$ <input type="text"/>
$7 + 5 =$ <input type="text"/>	$1 + 1 =$ <input type="text"/>	$2 + 1 =$ <input type="text"/>	$4 + 2 =$ <input type="text"/>

Anexo 5 – Grelha de correção

Parâmetros	1. Números e operações					2. Caligrafia				3. Motricidade fina			4. Correspondência da cor ao número				Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1	3.2.	3.3.	4.1	4.2.	4.3.	4.4.		
Cotações	4	3	2	1	0	3	2	1	0	1	0,5	0	2	1,5	1	0	10	
C1	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
C2	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
C3	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	0	-	-	-	0	2	Fraco
C4	4	-	-	-	-	3	-	-	-	-	0,5	-	-	-	1	-	8,5	Bom
C5	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	7	Bom
C6	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	4	Insuficiente
C7	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
C8	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
C9	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
C10	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	4	Insuficiente
C11	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	0	-	-	1	-	3	Insuficiente
C12	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
C13	4	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	1,5	-	-	8,5	Bom
C14	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	Insuficiente
C15	-	3	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	9	Muito Bom
C16	-	3	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	1,5	-	-	7,5	Bom
C17	-	3	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	8	Bom
C18	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
C19	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
C20	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
C21	4	-	-	-	0	3	-	-	-	1	-	-	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
C22	4	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
Média	3,04					2,50				0,88			1,38				7,80	Bom

Anexo 6 – Proposta de atividade “Sinónimos e Antónimos”

1. Reescreve as frases, substituindo as palavras sublinhadas pelos **antónimos**.

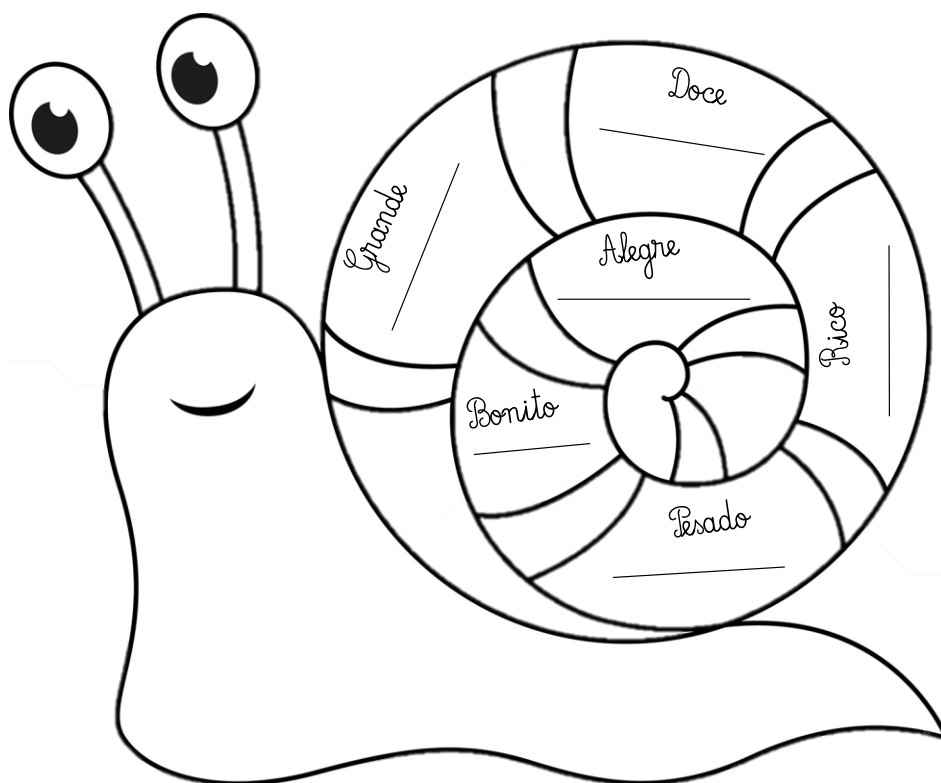
A Jéssica é muito alta.

Na casa da tia Sofia está muito frio.

O Daniel corre devagar.

A Margarida comeu uma torrada com compota de laranja amarga.

2. Completa o caracol com os **antónimos** das palavras escritas.



3. Reescreve as frases, substituindo as palavras sublinhadas pelos **sinónimos**.

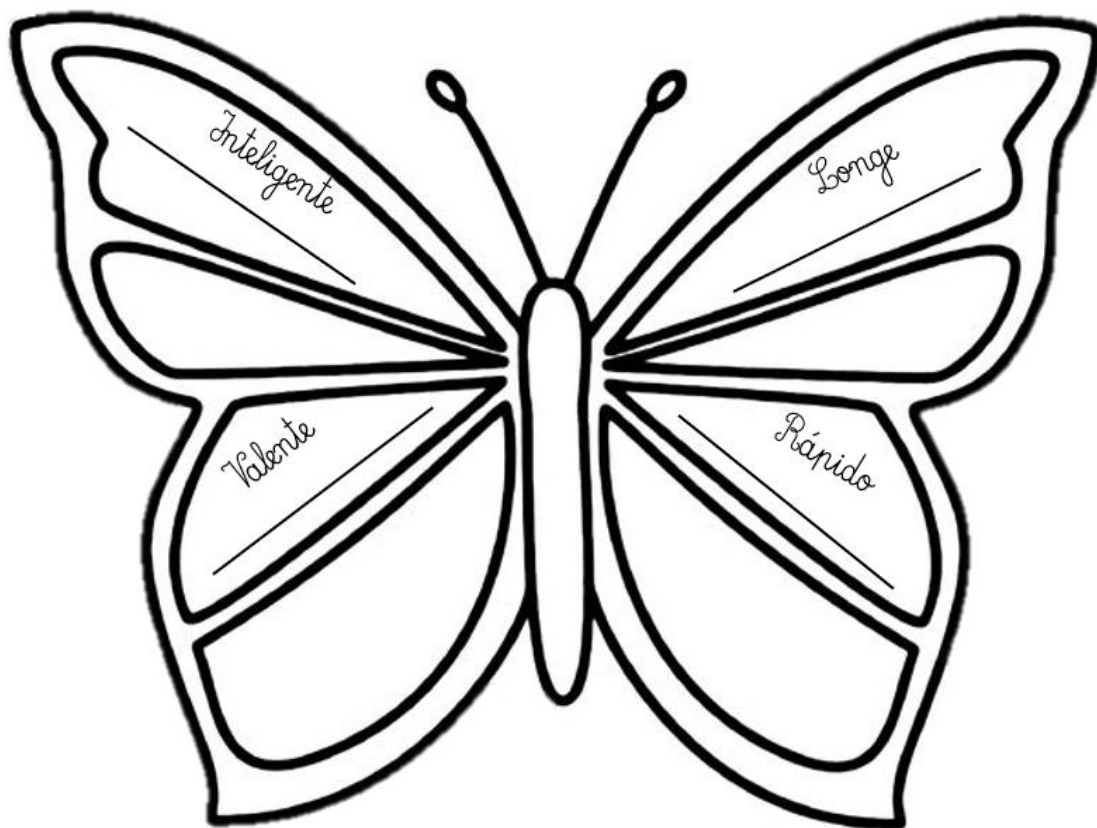
O tio Rui está muito feliz.

O gato da tia Maria é muito tranquilo.

O sumo de limão é saboroso.

Eu tenho um carro preto para passear aos fins-de-semana.

4. Completa a borboleta com os **sinónimos** das palavras escritas.



Anexo 7 – Grelha de correção

Parâmetros	Compreensão do conceito "antônimos"							2. Compreensão do conceito "sinónimos"						3. Ortografia					Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	3.1	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.		
Cotações	3	2,5	2	1,5	1	0,5	0	3	2,5	2	1,5	0,5	0	4	3	2	1	0	10	
A1	-	2,5	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	-	7,5	Bom
A2	-	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	1	-	5	Suficiente
A3	-	2,5	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8	Bom
A4	-	2,5	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8	Bom
A5	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	10	Muito Bom
A6	3	-	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8,5	Bom
A7	-	-	2	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	7,5	Bom
A8	-	2,5	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8	Bom
A9	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8,5	Bom
A10	-	2,5	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8	Bom
A11	-	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	3	-	-	-	7	Bom
A12	3	-	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	3	-	-	-	8,5	Bom
A13	3	-	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	4	-	-	-	-	9,5	Muito Bom
Média	2,62							2,38						3,00					8,00	Bom

Anexo 8 – Protocolo Experimental

Nome: _____

Data: _____

Protocolo Experimental: Distinção entre sólidos, líquidos e gases

1. Introdução

No nosso planeta, existe matéria que pode ser encontrada em três estados: sólido, líquido e gasoso. No entanto, distinguir estes estados pode parecer um desafio à primeira vista.

Será que um sólido pode mudar de forma? Um líquido ocupa sempre o mesmo espaço? E o gás, como sabemos onde está, se não o conseguimos ver? Estas questões ajudam-nos a perceber que, apesar de a matéria estar presente em todo o lado, os seus diferentes estados apresentam características únicas e fascinantes.

2. Questão-Problema: Como podemos distinguir sólidos, líquidos e gases?

3. Previsões

3.1. Observa a tabela abaixo e assinala a opção que consideras correta para cada material, utilizando um lápis **verde** para a afirmação verdadeira e um lápis **encarnado** para a afirmação falsa.

Material	Adapta-se ao recipiente?	Mantém a forma?	Espalha-se pelo ar?
Giz	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Água	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Balão	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

4. Material:

- Giz;
- Água;
- Balão;
- Taça;
- Copo.



5. Procedimento:

- 5.1. – Pega no giz e observa a sua forma;
- 5.2. – Coloca o giz dentro de um copo;
- 5.3. – Parte o giz ao meio e observa o que acontece;
- 5.4. – Segura num copo de água e despeja-o numa taça;
- 5.5. - Observa se a água mantém a sua forma ou adapta-se à taça;
- 5.6. – Inclina a taça e observa o que acontece à água;
- 5.7. – Pega num balão vazio e enche-o;
- 5.8. – Aperta o balão levemente e vê o que acontece.




6. Resultados

6.1. Com base na experiência que acabaste de realizar, lê atentamente cada frase e assinala com um traço, a opção incorreta.

- a) O giz **manteve / não manteve** a sua forma quando foi colocado no copo.
- b) Quando partimos o giz, foi possível ver que **derreteu / partiu-se em pedaços menores**.
- c) A água **não se adapta / adapta-se** à forma do recipiente onde é colocada.
- d) Quando inclinamos o copo, a água **desaparece / escorre**.
- e) O ar dentro do balão **espalha-se pelo espaço disponível / mantém sempre a sua forma**.

7. Conclusão

7.1. Lê cuidadosamente as palavras e faz a correspondência entre a respetiva imagem e reação.

Sólidos	●	●		●	●	Não têm uma forma constante e adaptam-se ao recipiente ou local onde se encontram.
Líquidos	●	●		●	●	São visíveis, têm uma forma constante e podem agarrar-se.
Gases	●	●		●	●	Têm uma forma variável e preenchem o espaço onde se encontram e normalmente, não são visíveis.

Anexo 9 – Grelha de correção

Parâmetros	1. Realização das previsões				2. Registo dos resultados						3. Realização das conclusões					Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3	1.4	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	3.1	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.		
Critérios	2	1,5	0,5	0	5	4	3	2	1	0	1,5	1	1,5	1	0	10	
Cotações	2	1,5	0,5	0	5	4	3	2	1	0	1,5	1	1,5	1	0	10	
A1	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A2	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A3	-	1,5	-	-	-	4	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A4	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A5	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A6	-	-	0,5	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A7	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A8	-	-	0,5	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A9	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A10	-	-	0,5	-	-	4	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	7,5	Bom
A11	-	1,5	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1	1,5	-	-	8	Bom
A12	-	1,5	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
A13	-	1,5	-	-	-	4	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A14	-	-	0,5	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A15	-	-	0,5	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A16	2	-	-	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	10	Muito Bom
A17	-	-	0,5	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
A18	-	-	0,5	-	5	-	-	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	8,5	Bom
Média	1,14				4,78						1,47			1,50		8,89	Bom

Anexo 10 – Instrumento de diagnóstico inicial - Educação Pré-Escolar (5 anos) e 1.º e 2.º ano de escolaridade

Projeto M.O.V.E — Movimento, Outdoor, Vivência e Ecrã

Breve caracterização do aluno

Sexo: __ Feminino __ Masculino

Idade: ____ anos

Pré-Escolar __ | 1.º ano __ | 2.º ano __ de escolaridade

I - Para ti, como seria um dia sem tecnologias?

1. Faz um desenho que demonstra, para ti, o que é um dia sem a utilização de tecnologias.



1.1. Descreve a tua ilustração.

Anexo 11 – Instrumento de diagnóstico inicial (3.º e 4.º ano)

Projeto M.O.V.E — Movimento, Outdoor, Vivência e Ecrã

Breve caracterização do aluno

Sexo: ___ Feminino ___ Masculino

Idade: ___ anos

3.º ano ___ 4.º ano ___ de escolaridade

I - Conhecimento alusivo ao tema

Assinala com uma cruz (X) cada uma das afirmações.

	SIM	NÃO
As aulas são sempre dentro da sala de aula?		
É importante a realização de brincadeiras ao ar livre?		
Tens o hábito de brincar ao ar-livre?		
Já criaste algum brinquedo?		
Costumas utilizar o telemóvel?		
Os teus pais controlam a utilização de dispositivos tecnológicos?		
Sabes quais são os perigos das tecnologias?		
Passas mais tempo em frente aos ecrãs do que a brincar?		
O uso excessivo de tecnologias afetam o rendimento escolar?		
Sentes diferença quando socializas com os teus amigos pessoalmente e através das tecnologias?		

**Anexo 12 – Instrumento de diagnóstico intermédio – Educação
Pré-Escolar (5 anos) e 1.º e 2.º ano de escolaridade**

Projeto M.O.V.E — Movimento, Outdoor, Vivência e Ecrã

Breve caracterização do aluno

Sexo: __ Feminino __ Masculino

Idade: __ anos

Pré-Escolar __ | 1.º ano __ | 2.º ano __ de escolaridade

II – Comportamentos

Assinala com uma cruz (X) a frequência com que realizas as seguintes tarefas.

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
Brincas ao ar-livre?				
Brincas com familiares e/ou amigos?				
Ficas em casa aos fins de semana?				
Costumas falar com os teus pais sobre o teu dia?				
Praticas alguma atividade física fora de casa?				
Tens controlo parental para a utilização de tecnologias?				
Passas muito tempo fechado no quarto?				
Costumas ter aulas/atividades ao ar-livre?				
Utilizas objetos para criar brincadeiras?				
Partilhas os teus brinquedos com os colegas?				
Vais a casa dos teus colegas para brincar?				
Passas mais tempo em frente aos ecrãs do que longe deles?				

**Anexo 13 – Instrumento de diagnóstico intermédio 3.º e 4.º ano
de escolaridade**

Projeto M.O.V.E — Movimento, Outdoor, Vivência e Ecrã

Breve caracterização do aluno

Sexo: __ Feminino __ Masculino

Idade: ___ anos

3.º ano ___ 4.º ano ___ de escolaridade

III – Comportamentos

1. Responde às seguintes questões com resposta completa.

1.1. Brincas ou já brincaste na rua? Se sim, que género de brincadeiras? Se não, porquê?

1.2. Com quantos anos recebeste o teu primeiro telemóvel/tablet/computador?

1.3. Criaste alguma brincadeira com base num jogo virtual? Se sim, descreve.

1.4. Gostas mais de brincar na rua ou em casa? Porquê?

Anexo 14 – Instrumento de avaliação final (Pré-Escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade)

Projeto M.O.V.E — Movimento, Outdoor, Vivência e Ecrã

Breve caracterização do aluno

Sexo: __ Feminino __ Masculino

Idade: __ anos

Pré-Escolar __ | 1.º ano __ | 2.º ano __ de escolaridade

1. Com ajuda dos teus pais, descreve a atividade que mais gostaste de realizar ao longo do ano letivo.

2. Brincar sem tecnologias tornou-se mais divertido? Porquê?

3. Desenha um jogo ou brincadeira que gostasses de realizar com os teus amigos.



**Anexo 15 – Instrumento de avaliação final (3.º e 4.º Ano de
Escolaridade)**

Projeto M.O.V.E — Movimento, Outdoor, Vivência e Ecrã

Breve caracterização do aluno

Sexo: __ Feminino __ Masculino

Idade: __ anos

3.º ano __ 4.º ano __ de escolaridade

1. Sentes que no decorrer do projeto, a socialização com os teus colegas melhorou? Porquê?

2. Após a tua participação neste projeto, preferes ficar fechado em casa em frente aos ecrãs ou ir para a rua brincar e estar com os teus amigos? Justifica.

3. A participação neste projeto, influenciou a forma como passas os teus tempos livres?

4. Descreve a atividade que mais gostaste de participar e a atividade que menos gostaste de participar.
