

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

Maria Aldara Cardoso Vieira

Julho de 2022

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

Maria Aldara Cardoso Vieira

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 Violante Magalhães

Julho de 2022



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Mania Violante Canaço Ferreira Carnejo Pe-
reira de Magalhães

Coorientador/a (nome completo) —

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Mania Aldana Cardoso Vieira

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-Es-
colar e Ensino do 1.º 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, 8 de Julho de 20 22


Violante Magalhães
(Assinatura)

“Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender.”

Piaget

Agradecimentos

Dedico este espaço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível. Deixo-lhes aqui os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço profundamente à minha mãe e ao meu pai, por toda a dedicação, carinho, apoio incondicionais, toda a paciência, por continuarem sempre apoiar as minhas decisões e nunca me deixarem desistir. Esta é mais uma vitória nossa.

Agradeço à minha família toda a dedicação, apoio e disponibilidade.

Agradeço ao corpo docente da Escola Superior de Educação João de Deus, por me terem permitido alcançar esta formação de uma forma disponível, atenta e acompanhada. Um agradecimento especial à Professora Maria Filomena Caldeira, por todas as vezes que conversou comigo e me deu uma palavra amiga, que me mostrou várias vezes que tenho valor e não o posso esconder atrás de uma capa.

Às minhas colegas e amigas Inês Antunes, Filipa Jales, Rafaela Silva, Carolina Figueiredo, Ana Margarida Almeida e Maria José de Sousa, que percorreram ao meu lado este longo caminho e com quem partilhei os melhores e os piores momentos desta caminhada, o meu obrigada. A sua presença foi fundamental no alcance dos meus objetivos.

À minha orientadora, Professora Violante Magalhães, por toda a dedicação, disponibilidade e empenho com que sempre me acompanhou, nunca tendo desistido de mim. Muito obrigada.

Agradeço ainda aos educadores e professores do Jardim-Escola João de Deus, em especial à Educadora Mónica, às Professoras Maria José, Patrícia e Ana Maria por me terem ajudado a construir o meu conhecimento e pela confiança que sempre depositaram em mim, pelas palavras amigas, pelos momentos de aprendizagem ao longo deste percurso.

E, por fim, a todas as crianças, por me terem dado momentos de prazer, divertidos, por ter aprendido com elas, pela oportunidade de aprenderem comigo, por todas as brincadeiras e todos os momentos agradáveis passados junto delas.

Resumo

O Relatório de Estágio Profissional tem como objetivo a reflexão sobre as práticas educativas observadas e vivenciadas ao longo dos estágios I, II, III e IV, realizados no 1.º e 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus.

O presente Relatório de Estágio, para além da Introdução e das Considerações finais, encontra-se dividido em quatro capítulos: relatos de estágio; planificações; dispositivos de avaliação; trabalho de projeto.

O primeiro capítulo integra dez relatos de estágio que considere pertinentes realçar e sobre os quais apresento fundamentações teóricas. Três deles são relativos a atividades/aulas lecionadas por mim, e os restantes setes são de atividades/aulas observadas. O segundo capítulo apresenta oito planificações, com respetivas reflexões sobre as estratégias e recursos utilizados, tendo por base a opinião de alguns autores. Quatro são de atividades conduzidas por mim junto de crianças da Educação Pré-Escolar, e as outras quatro são referentes a aulas que planeei para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo, após um enquadramento teórico, é constituído por quatro dispositivos de avaliação, sendo que um é referente à Educação Pré-Escolar e os restantes são referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico; para cada um deles é feita uma análise e reflexão sobre os resultados obtidos. Por último, o quarto capítulo apresenta uma proposta de projeto intitulada “Eu sou importante”. Este projeto tem como principal objetivo promover a autoestima nas crianças em idade pré-escolar, pretendendo atingir uma mudança de atitudes e de comportamentos das crianças face a si mesmas.

Após as considerações finais deste Relatório, manifestando aquilo que aprendi e como cresci ao longo desta etapa formativa, vêm as Referências bibliográficas e Anexos com os documentos que fui indicando.

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

Abstract

The Professional Internship Report aims to reflect on the educational practices observed and experienced during stages I, II, III and IV, conducted in the 1st and 2nd year of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st.º Cycle of Basic Education, of the Escola Superior de Educação João de Deus.

This Internship Report, in addition to the Introduction and Final Considerations, is divided into four chapters: internship reports; schedules; assessment devices; project work.

The first chapter includes ten internship reports that I considered relevant to highlight and on which I present theoretical foundations. Three of them are related to activities/classes taught by me, and the remaining seven are activities/classes observed. The second chapter presents eight plans, with respective reflections on the strategies and resources used, based on the opinion of some authors. Four are from activities I conducted with pre-school children, and the other four refer to classes I planned for the 1st Cycle of Basic Education. The third chapter, after a theoretical framework, consists of four assessment devices, one of which refers to Pre-School Education and the others refer to the 1st Cycle of Basic Education; for each of them, an analysis and reflection are made on the results obtained. Finally, the fourth chapter presents a project proposal entitled "I am important." This project's main objective is to promote self-esteem in preschool-age children, aiming to achieve a change in children's attitudes and behaviour towards themselves.

After the final considerations of this Report, showing what I learned and how I grew during this formative stage, comes the Bibliographic References and Annexes with the documents that I have been indicating.

Key-words: Professional internship; Preschool Education; Elementary School Education; Lesson plans; Project Word

Índice Geral

Índice de Quadros	xii
Índice de figuras	xiii
Introdução.....	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	3
2. Calendarização e Cronograma	4
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	6
1.1. Síntese do capítulo	6
1.2. Relatos de Estágio.....	6
1.2.1 Grupo dos 3 anos – Jogo com Blocos Lógicos.....	6
1.2.2 Grupo dos 3 anos – Os dedos da mão	9
1.2.3 Grupo dos 4 anos – A escada do <i>Cuisenaire</i>	11
1.2.4 Grupo dos 5 anos – Os Três Porquinhos.....	13
1.2.5 Grupo dos 5 anos – A água no nosso Planeta.....	16
1.2.6 Turma do 1.º ano – Os determinantes artigos definidos e indefinidos	18
1.2.7 Turma do 1.º ano – Vulcões e gelados	20
1.2.8 Turma do 2.º ano – Calculadores Multibásicos	22
1.2.9 Turma do 4.º ano – Os arredondamentos	25
1.2.10 Visita de Estudo – Um dia no Zoo.....	26
Capítulo 2 – Planificações.....	30
2.1. Síntese do capítulo	30
2.2. Fundamentação teórica.....	30
2.3. Planificações em quadro	32
2.3.1. Planificação da atividade – 3 anos	32
2.3.2. Planificação da atividade – 4 anos	35
2.3.3. Planificação da atividade – 5 anos	37
2.3.4. Planificação da atividade – 5 anos	39
2.3.5. Planificação de aula – 1.º ano	42
2.3.6. Planificação de aula – 2.º ano	44
2.3.7. Planificação de aula – 3.º ano	47
2.3.8. Planificação de aula – 4.º ano	50
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	53
3.1 Síntese do capítulo	53
3.2 Fundamentação teórica.....	53
3.3 Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 3 anos	55
3.3.1 Contextualização da atividade	55

3.3.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	56
3.3.3	Apresentação e análise de resultados	57
3.4	Avaliação da atividade da disciplina de Matemática – 1.º ano	59
3.4.1	Contextualização da atividade	59
3.4.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	59
3.4.3	Apresentação e análise de resultados	61
3.5	Avaliação da atividade da disciplina de Português – 2.º ano	63
3.5.1	Contextualização da atividade	63
3.5.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	63
3.5.3	Apresentação e análise de resultados	65
3.6	Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano	67
3.6.1	Contextualização da atividade	67
3.6.2	Descrição dos parâmetros e critério de avaliação	67
3.6.3	Apresentação e análise de resultados	69
Capítulo 4 - Proposta do Projeto “Eu sou importante”		71
4.1.	Introdução ao tema da Atividade/Projeto	71
4.2.	Fundamentação teórica	72
4.2.1.	Autoestima	72
4.2.2.	Emoções	73
4.2.3.	Autoestima na criança em idade pré-escolar	74
4.2.4.	O papel do/a Educador/a	75
4.2.5.	Estratégias para o desenvolvimento da autoestima	77
4.3.	Desenvolvimento da Atividade/Projeto	78
4.3.1.	Problema	78
4.3.2.	Problemas parcelares	78
4.3.3.	Destinatários	78
4.3.4.	Entidades envolvidas	78
4.3.5.	Motivação e negociação	79
4.3.6.	Objetivos gerais	79
4.3.7.	Objetivos específicos	79
4.3.8.	Planeamento	80
4.3.9.	Recursos	82
4.3.9.1.	Recursos materiais	82
4.3.9.2.	Recursos humanos	82
4.3.10.	Produtos finais	82
4.3.11.	Avaliação	83

4.3.11.1. Avaliação do processo	83
4.3.11.2. Avaliação do produto final	83
4.4. Calendarização	84
4.5. Considerações finais	84
Reflexão – Considerações finais	85
Referências bibliográficas	88
Anexos	96

Anexo 1 – Protocolo – Flutua ou não Flutua? – 5 anos

Anexo 2 – Proposta de atividade – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Anexo 3 – Proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos

Anexo 4 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Conhecimento do Mundo – 5 anos

Anexo 5 – Proposta de atividade da disciplina de Matemática – 1.º ano

Anexo 6 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da disciplina de Matemática – 1.º ano

Anexo 7 – Proposta de atividade da disciplina de Português – 2.º ano

Anexo 8 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da disciplina de Português – 2.º ano

Anexo 9 – Proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

Anexo 10 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

Anexo 11 – Exemplo de ficha de avaliação do projeto

Anexo 12 – Questionário de avaliação do projeto aos encarregados de educação

Anexo 13 – Questionário de avaliação do projeto para as crianças

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre.....	4
Quadro 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre.....	4
Quadro 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º semestre.....	5
Quadro 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º semestre.....	5
Quadro 5 – Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo – 3 anos.....	32
Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática – 5 anos	35
Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática – 5 anos	37
Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	39
Quadro 9 – Planificação da aula de Matemática – 1.º ano.....	42
Quadro 10 – Planificação da aula de Estudo do Meio – 2.º ano.....	45
Quadro 11 – Planificação da aula de Português – 3.º ano.....	48
Quadro 12 – Planificação da aula de Português – 4.º ano.....	50
Quadro 13 – Escala adaptada de Likert.....	53
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	57
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Matemática.....	61
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Português.....	65
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Matemática	69
Quadro 18 – Cronograma da calendarização do projeto.....	84

Índice de figuras

Figura 1 – Caderno dos Blocos Lógicos.....	7
Figura 2 – Jogo com os Blocos Lógicos.....	8
Figura 3 – Livro Uma História de Dedos e luva com dedoches	9
Figura 4 – Livro Os Três Porquinhos.....	14
Figura 5 – Esquema dos determinantes.....	19
Figura 6 – Vulcões e gelados.....	21
Figura 7 – Calculadores Multibásicos.....	22
Figura 8 – Visita ao Jardim-Zoológico.....	28
Figura 9 – Proposta de trabalho.....	34
Figura 10 – 15. ^a Lição da Cartilha Maternal.....	40
Figura 11 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	57
Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática.....	62
Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português.....	65
Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio.....	69

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus. O estágio teve a duração de quatro semestres e foi feito nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Para além da Introdução e da Reflexão final, este relatório divide-se em quatro capítulos. No primeiro deles, faço dez Relatos de Estágio, sendo que metade deles são referentes à Educação Pré-Escolar e a outra metade ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); sete são respeitantes a práticas observadas e conduzidas por educadores e professores titulares de grupo/turma ou a outras atividades e três são de atividades/aulas conduzidas por mim. No segundo capítulo, apresento oito Planificações, igualmente distribuídas pelas duas valências. Quatro Dispositivos de Avaliação (três deles respeitantes ao 1.º CEB) compõem o terceiro capítulo. No último capítulo, apresento uma Proposta de Projeto Educativo, que se insere no âmbito do Conhecimento do Mundo e que intitulei “Eu sou importante”. Complementam este Relatório as Referências bibliográficas e os Anexos.

Considero que o estágio é uma prática muito importante, pois apresenta grandes benefícios para a aprendizagem, para o progresso da minha formação, e permite uma maior consciência do futuro trabalho que irei ter. Para que o estágio seja bem-sucedido, contamos com a colaboração de professores supervisores, responsáveis pelo Estágio Profissional, assim como com a colaboração de educadores e professores titulares de grupos e de turmas. Alarcão e Tavares (2003, citados por Caldeira, Pereira & Botelho, 2017):

(...) entendem que a Prática Pedagógica vai influenciar o processo de ensino-aprendizagem não só na perspetiva do aluno, do futuro professor e do próprio supervisor. Afirmam ainda que a interação destes três intervenientes vai ser determinada por uma dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada, tendo em vista a relação entre Supervisão, Desenvolvimento e Aprendizagem. (p. 49)

A boa formação de futuros educadores/ professores tem um papel fundamental na capacitação profissional destes e, conseqüentemente, na formação das crianças com quem contactarão no futuro. Assim, o estágio permite-nos estar em constante relação direta com

a atividade real da profissão, permite ainda aplicar conceitos e ideias transmitidos durante a formação académica, gerando uma evolução gradativa, ao longo do período da prática pedagógica, no estagiário. Tal como refere Oliveira (2009, citado em Bolhão, 2013), “durante os estágios os estudantes estreitam a sua relação com o mercado de trabalho e embora possam ter alguma experiência anterior, os estágios são reconhecidos como o momento em que o trabalho e a profissão vinculam.” (p. 2)

Durão (2010, p. 25) verifica que “na formação inicial são necessárias experiências de prática pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação dos professores”. Desta forma, as aprendizagens teóricas que tivemos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e durante o Mestrado puderam ser experimentadas no estágio, sendo planeadas e, depois de aplicadas, discutidas com os supervisores e com os educadores/ professores titulares dos grupos/ turmas onde estivemos. Para além disso, ao longo do estágio, o papel desempenhado pelo professor supervisor é de modelo, como defende Reis (2011):

O mentor ou supervisor desempenha um papel de modelo, e como tal, um bom critério para a sua selecção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível. (p. 17)

Saliento ainda a importância da partilha quer de práticas pedagógicas quer de sequentes reflexões sobre essas práticas com as colegas de estágio. Lamentavelmente, sobretudo durante o 1.º ano do Estágio Profissional, a pandemia Covid 19 não possibilitou que essa partilha fosse feita como habitual. Por determinação do Decreto, do Presidente da República, n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro, foram suspensas “todas as atividades educativas letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básicos”. Por este motivo, as atividades presenciais de estágio foram substituídas por atividades simuladas à distância. A situação pandémica implicou ainda que os Seminário de Contacto com a Realidade Educativa referentes a esse 1.º ano não se pudessem realizar. Uma outra implicação foi a de, proporcionalmente, ter estado menos tempo com determinadas faixas etárias e anos de escolaridade – especificamente, com grupos de crianças de 4 anos e com turmas de 3.º ano.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O período de estágio curricular do 1.º semestre do meu Estágio Profissional decorreu entre os dias 16 de outubro de 2020 e 12 de fevereiro de 2021. Realizei o estágio numa escola particular em Lisboa (escola A), que inclui as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo, portanto, crianças desde os 3 meses até aos 10 anos de idade. Esta escola tem duas diretoras, sendo uma a Diretora Pedagógica do 1.º CEB e ainda da Creche, e a outra Diretora Pedagógica da Pré-Escolar. Existem mais dez educadores de infância, para creche e jardim de infância, e ainda oito docentes do 1.º CEB, sendo o número de grupos de crianças e o de turmas o correspondente. Como existem mais dez docentes de outras atividades/ disciplinas (Música, Educação Física, Inglês, por exemplo), no total, a escola tem 28 docentes.

O período de Estágio Profissional do 2.º semestre decorreu entre 12 de março de 2021 a 9 de julho de 2021. Realizei este estágio numa escola particular em Lisboa (escola B). Com as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo crianças dos 3 anos aos 10 anos de idade. Há seis grupos de pré-escolar e nove turmas. A escola tem dois diretores (uma Diretora Pedagógica do Pré-escolar e um Diretor Pedagógico do 1.º CEB), 20 docentes, quatro auxiliares de ação educativa e três profissionais de apoio educativo.

O período de Estágio Profissional do 3.º semestre decorreu entre 15 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022. Estive numa escola particular em Lisboa (Escola C), a qual tem as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo crianças dos 3 aos 10 anos de idade. Há seis grupos de pré-escolar e oito turmas de 1.º CEB. A escola tem dois diretores, sendo uma Diretora Pedagógica da Pré-Escolar e um Diretor Pedagógico do 1.º CEB, 22 docentes e cinco professores de apoio pedagógico.

O período de Estágio Profissional do 4.º semestre decorreu entre 07 de março de 2022 a 08 de julho de 2022 e foi realizado na escola B, onde já tinha estado.

Em virtude da pandemia originada pela COVID19, fiz apenas o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III e IV. Estes aconteceram em escolas particulares situadas em Lisboa e em São Bartolomeu de Messines.

2. Calendarização e Cronograma

Durante o meu percurso académico, a prática pedagógica esteve presente, pois na Licenciatura em Educação Básica pude fazer Iniciação à Prática Profissional. Ao longo do meu Mestrado, realizei o Estágio Profissional. Os cronogramas apresentados a seguir (Quadros 1, 2, 3 e 4) mostram, de forma concisa, datas de reuniões de estágio, datas e horas de orientação tutorial e de elaboração do Relatório, durante os quatro semestres.

Quadro 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre

Semestre	Atividade	Data
1.º	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 5 anos (Escola A)	16/10/2020 – 12/02/2021 (160 horas)
	Reuniões de Estágio	20/11/2020; 13/10/2020; 13/11/2020; 20/11/2020; 22/01/2021; 25/01/2021; 29/01/2021; 01/02/2021; 15/02/2021.
	Orientação Tutorial	2 horas semanas (32 horas)
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	13/10/2020 – 09/02/2021

Quadro 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre

Semestre	Atividade	Data
2.º	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 3 anos (Escola B)	12/03/2021 – 09/07/2021 (192 horas)
	Reuniões de Estágio	08/03/2021; 15/03/2021; 19/03/2021; 05/04/2021;
	Orientação Tutorial	2 horas semanais (32 horas)
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	09/03/2021 – 06/07/2021

Quadro 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º semestre

Semestre	Atividade	Data
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	27/09/2021 – 01/10/2021; 04/10/2021 – 08/10/2021
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico na turma do 2.º ano (Escola C)	15/10/2021 – 18/02/2022 (192 horas)
	Reuniões de Estágio	12/10/2021; 21/01/2022; 22/02/2022
	Orientação Tutorial	2 horas semanais (32 horas)
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	14/10/2021 – 18/02/2022

Quadro 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º semestre

Semestre	Atividade	Data
4.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	21/02/2022 – 25/02/2022
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico na turma do 4.º ano (Escola B)	07/03/2022 – 29/04/2022 (224 horas)
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico na turma do 1.º ano (Escola B)	02/05/2022 – 08/07/2022
	Reuniões de Estágio	29/04/2022 – 03/06/2022 27/06/2022
	Orientação Tutorial	2 horas semanais (32 horas)
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	07/03/2022 – 08/07/2022

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste capítulo, são apresentados dez relatos de atividades/ aulas que ocorreram ao longo do estágio e que considereei pertinentes. Sete dessas atividades/ aulas foram conduzidas pelos educadores/professores cooperantes de estágio; outras três, por mim.

No decorrer dos Estágios I e II, tive a oportunidade de observar diversas atividades com crianças em idade de Educação Pré-Escolar. Nos cinco relatos que faço, procurei abranger quase todas as Áreas de Educação Pré-Escolar. Já no que se refere aos Estágios III e IV, os cinco relatos que faço abrangem as principais disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a Educação Física e uma viagem de estudo.

As narrativas procuram descrever, detalhadamente, momentos do dia-a-dia das crianças na escola, atividades desenvolvidas, tarefas e estratégias usadas para desenvolver conteúdos enquadrados nas Áreas/ disciplinas de cada valência.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1 Grupo dos 3 anos – Jogo com Blocos Lógicos

O presente relato refere-se a uma atividade que aconteceu na escola B, no mês de junho de 2021, com um grupo de 22 crianças de 3 anos. A atividade, que teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos, insere-se na Área da Expressão e Comunicação, mais propriamente no Domínio da Matemática.

A aprendizagem da matemática é fundamental de ser feita desde tenra idade. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 75) é-nos dito que o desenvolvimento de 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”. Também Serrazina (2004) refere que os blocos lógicos podem ajudar:

(...) no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual (...) no desenvolvimento de ideia de sequência e de simbolização (...) que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades, (...) a classificar formas o que em geometria implica conhecer figuras geométricas e suas propriedades. (p. 99)

Naqueles 30 minutos, a educadora trabalhou o Domínio da Matemática com recurso aos Blocos Lógicos. Este material, como descreve Caldeira (2009, pp. 365 - 366), é caracterizado por ter 48 peças, com quatro formas diferentes: quadrangular, rectangular, triangular e circular; três cores: vermelho, azul e amarelo; dois tamanhos: grande e pequeno e ainda duas espessuras: grossa e fina e tem como objetivo desenvolver a “identificação de diferentes atributos: *forma, cor, tamanho e espessura*”, trabalhar o “raciocínio lógico”, “aplicação da teoria de conjuntos”, “desenvolvimento da criatividade”, “atenção”, “concentração” e ainda “coordenação motora” (p. 368).

A atividade iniciou-se com as crianças sentadas nos respetivos lugares e, antes de colocar em cima da mesa o material que iriam trabalhar, a educadora questionou os alunos sobre que material tinha os atributos de que ela iria falar. A resposta não foi fácil para todas as crianças, mas, após a educadora dizer que era um material que ela habitualmente guarda em saquinhos, chegaram à resposta ‘Blocos Lógicos’. A educadora colocou então ao centro de cada mesa um saco, que continha as peças deste material, e, após isso, distribuiu por cada criança um livrinho feito por ela (v. Figura 1).

Para trabalharem com aquele livro e com este material, a educadora explicou que ninguém poderia mexer no material até que ela explicasse o que se iria fazer e desse a ordem. Embora o objetivo do caderno entregue fosse o mesmo para todas as crianças, os cadernos entregues a cada uma não tinham as mesmas características (desde a primeira folha às seguintes, todas com imagens diferentes dos atributos do material). Deste modo, as peças que estavam no saco acabaram por ser suficientes para todas as crianças.



Figura 1 – Caderno dos Blocos Lógicos

A educadora começou por pedir que todos abrissem o caderno na primeira página, que se encontrava dividida ao meio: metade tinha uma das cores do material (amarelo, azul ou encarnado) e a outra metade estava em branco. Nesta página, depois de ouvirem

o número de palmas dado pela educadora (que indicava o número de peças), as crianças teriam que retirar do saco as peças e colocá-las no retângulo branco.

Depois de verificar se todo o grupo tinha feito bem o exercício, a educadora retificou os exercícios que estavam incorretos. De seguida, pediu às crianças que colocassem as peças de volta no saco, e mudassem a página do caderno. Explicou-lhes o que era para fazer: nesta 2ª página, que continuava dividida ao meio, na parte superior havia um número (que correspondia à quantidade de peças que a criança teria que retirar). O número tinha a cor da peça. Fez ainda exercícios do mesmo género em mais duas páginas do caderno. Em cada página, em cima, estava a indicação do que era para fazer e, em baixo, o espaço para executarem.



Figura 2 – Jogo com os blocos lógicos

Para finalizar a atividade a educadora colocou um tapete (v. Figura 2), que ela tinha feito, no chão da sala e fez um jogo com as crianças. No tapete, podemos observar as mesmas figuras que se encontram nos Blocos Lógicos e as suas cores e uma seta. No tapete, as peças não têm espessura grossa e fina, têm todas a mesma espessura. A educadora tentou perceber junto das crianças para que servia a seta, e elas souberam dizer que indicava a direção para onde iriam jogar. Distribuiu-lhes também umas maracas por cada criança, para que estas acompanhassem a música do jogo: “Salta pula, salta pula o menino e vamos todos escutar o que ele vai dizer”. Ao som da música, cada criança, à vez, tinha que saltar nas peças do tapete; quando a música

parava, tinha que dizer os atributos da peça onde tinha calhado. O menino seguinte iniciava o jogo na peça onde tinha ficado o anterior.

Com a observação da atividade que acabo de referir, posso perceber que esta estava adaptada à faixa etária e que a educadora tentou sempre que todo o grupo interpretasse o que estava a ser realizado. Foi muito gratificante ver um jogo diferente realizado com os Blocos Lógicos.

1.2.2 Grupo dos 3 anos – Os dedos da mão

Em junho de 2021, na escola B, com um grupo de 22 crianças de 3 anos, a educadora conduziu uma atividade do âmbito da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A atividade teve a duração de, aproximadamente, 50 minutos.

A educadora iniciou a atividade sentando as crianças no tapete, para que escutassem a história “Os dedos”, incluída no livro *Uma História de Dedos*, de Luísa Ducla Soares (v. Figura 3).

Bastos (1999, p. 286) afirma que a escola “é um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” e acrescenta que a escola “deve ter como objectivo criar leitores activos”. Para cativar leitores, como defende Magalhães (2018), “talvez a pedra de toque resida na escolha do texto” (p. 74) e uma das autoras que tem uma “força ímpar na produção” (p. 92) para este público é Luísa Ducla Soares, pois esta escritora usa uma linguagem e recursos estilísticos que são “magnificamente adequados às características cognitivas e psicológicas do destinatário infantil” (p. 98).



Figura 3 – Uma História de Dedos e luva com dedoches.

Antes de iniciar a leitura, a educadora questionou as crianças sobre:

- quantos dedos temos numa mão?
- e na outra mão?
- então quantos dedos temos nas duas mãos juntas?
- com os 10 dedos das mãos, mais os dedos dos pés, quantos dedos temos?

De seguida, apresentou o livro às crianças. A história lida tem por personagens os dedos da mão. A educadora tinha também dedoches, que representavam os dedos. Leu a história às crianças, de forma muito dinâmica. Por exemplo, sempre que no texto se referia um dos dedos ou se fechava e abria a mão, fazia estes gestos, e solicitava ao grupo que a acompanhasse. As crianças levantavam esse mesmo dedo e repetiam o nome dele ou faziam o mesmo gesto.

Após a leitura, dando sequência a uma das falas finais de uma das personagens do texto, o Polegar (“Os mais velhos conhecem-me por POLEGAR. Antes de inventarem o metro, usavam-me como medida. Mas nem todos os polegares são iguais. Experimentem medir um lápis em polegadas”¹), a educadora solicitou a ajuda de uma criança, pedindo-lhe que medisse a capa do livro com a sua polegada. Para além disso, perguntou ao grupo o que poderíamos fazer com os nossos dedos e as crianças foram dizendo, “pegar no lápis”, “digitinta”, “brincar”, “bater palmas”, entre outras respostas.

Em conjunto com as crianças, a educadora repetiu várias vezes a lengalenga presente na história lida: “Dedo mindinho/ seu vizinho/ pai de todos/ fura bolos/ mata piolhos”, para que as crianças a memorizassem. Segundo Silva et al. (2016):

(...) é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (p. 62)

Após, a educadora expôs um *placard* que tinha uma mão, feita em feltro. Dentro de um saco, tinha pequeninos fatos (plastificados e com velcro) representando cada um dos 5 dedos da história. À medida que relembrava a sequência de entrada das personagens na história, ia mostrando às crianças os cinco dedos representados e pedia-lhes que lhe indicassem onde os colar na mão exibida no *placard*. Completada a colagem, todos juntos repetimos a lengalenga.

De seguida, as crianças foram sentar-se à mesa, e a educadora distribuiu por cada criança uma ‘mão’ (luva) e um saquinho, dentro do qual estavam os dedoches para preencherem as suas luvas, à semelhança do que a educadora havia feito. Deu-lhes as orientações necessárias para facilitar a abertura do saco, as diferentes indicações para que o grupo tirasse de dentro do saco os dedoches, dizendo o nome do dedo ou descrevendo o dedoches que teriam que tirar.

Durante toda a atividade a educadora teve o cuidado de circular pela sala para verificar que todas as crianças estavam a realizar a atividade corretamente e, se necessário, corrigi-las. No fim, a educadora pediu ajuda às crianças para preencher a sua mão com os dedoches, e assim também foi possível as crianças verificarem se a educadora

¹ In Luísa Ducla Soares. *Uma História de Dedos*. Porto: Civilização, 2005.

tinha feito corretamente a sua mão. Para terminar a atividade, pediu que todas as crianças se colocassem de pé, com a sua luva na mão e com o braço para cima. Todos cantaram a música “o polegar, o polegar, onde estás?”. Durante a canção, as crianças tinham que mostrar o dedo correspondente ao dedo que estavam a cantar. Por fim, a educadora referiu a ordem pela qual teriam que guardar os dedos de volta no saco: 1.º pai de todos, 2.º mindinho, 3.º seu vizinho. 4.º mata piolhos e 5.º o fura bolos. No final, todos juntos voltamos a repetir a lengalenga.

Coelho (1984, citada em Bastos, 1999, p. 62), falando sobre “a importância basilar da literatura destinada às crianças”, diz-nos que ela “é o ‘meio’ ideal para auxiliá-las não só a desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento das várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”.

1.2.3 Grupo dos 4 anos – A escada do *Cuisenaire*

A atividade que observei decorreu durante o meu estágio intensivo, em fevereiro de 2022, na escola de São Bartolomeu de Messines, junto de um grupo de 4 anos. A atividade enquadrou-se na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática e durou aproximadamente uma hora. Teve como objetivo trabalhar com as crianças o material *Cuisenaire*. A propósito deste material, Caldeira (2009, p. 126) refere que o “*cuisenaire* possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação.”

O grupo desenvolve todas as atividades no salão da escola. A educadora começou por sentar as crianças no tapete, para que todas conseguissem estar de frente para ela. Começou por fazer a contagem das crianças, com o auxílio das mesmas, que, não só contaram quantas estavam, como contaram ainda quantas meninas há no grupo (3) e quantos meninos há no grupo (7) meninos. Depois, referiram que 3 meninas mais 7 meninos dá um total de 10 crianças; uma criança teve a capacidade de perceber que são 10 à semelhança de 5 mais 5.

Após esta contagem, a educadora deu início à leitura da lengalenga “Eu tinha dez patinhos”, presente no livro *Se tu visses o que eu vi*, de António Mota. Com a ajuda das crianças, enquanto fazia a leitura, estas tinham que ter os 10 dedos das mãos para cima e baixavam-nos consoante a história. No fim da leitura, as crianças saíram do tapete e foram

para as mesas. Como se verifica, a partir de uma lengalenga, a educadora ‘saltou’ para a contagem, mostrando como, na Educação Pré-Escolar, “a interdisciplinaridade poderá ser vista, então, como uma estratégia auxiliadora, quer dos alunos na aquisição dos conhecimentos, quer dos professores, ao facilitar a transmissão destes conhecimentos.” (Medeiros, 2012 p.21)

Depois, e com o auxílio das crianças, a educadora escreveu a data do dia no quadro e decidiram quem seria o chefe do dia e o seu ajudante. Cada criança foi até ao quadro de presenças e, individualmente, marcou a sua presença, à exceção de uma criança que necessitou do apoio da estagiária que tem estado naquela sala.

A educadora começou então um diálogo, questionando as crianças sobre “Quantos dias tem uma semana?”, ao que algumas crianças responderam “sete dias”. Pediu-lhes que levantassem sete dedos e dissessem os dias da semana, começando pelo 1.º dia em que vão à escola. Como há “cinco dias que vimos à escola e há 2 dias em que ficamos em casa, que é o fim de semana”, perguntou ao grupo quantos são cinco mais dois, ao que o grupo respondeu “sete”. Descobriram ainda em que dia da semana estávamos: “Quinta-feira” – referiu uma das crianças. A educadora não só lembrou às crianças que naquele dia não têm inglês, não têm música e não têm expressão físico-motora, como fez reforço positivo pela resposta da criança.

Haver um reforço positivo das crianças é fundamental, pois, como avisam Lopes e Silva (2009) “a melhoria da aprendizagem dos alunos é possibilitada pelo feedback disponibilizado pelo professor (feedback professor-aluno) e pelo feedback dos pares (feedback aluno-aluno), constituindo uma oportunidade de reflexão sobre a aprendizagem” (p.102)

Depois de pedir às crianças que se sentassem direitas nas cadeiras e de relembrar que, quem quisesse falar, teria que colocar o dedo no ar, distribuiu pelas mesas o material *Cuisenaire*, comparando o som que as peças fizeram ao bater na mesa com o som da chuva. Questionou uma criança sobre que material se encontrava em cima das mesas. A criança não se lembrava e pediu ajuda a outra criança que disse imediatamente “*Cuisenaire*”. Referiram as características do material (cores, tamanhos e valores diferentes). Uma criança afirmou que “a peça branca é a mais importante porque serve para medir as outras”.

A educadora explicou que iriam realizar a escada do *Cuisenaire*, de forma crescente, e posteriormente de forma decrescente. Iniciou na peça branca perguntando “quanto vale a peça branca?” e uma criança respondeu “uma unidade”. De seguida questionou “que peça vem a seguir à branca?” e foi fazendo questões até terminarem a escada crescente.

A escada foi feita através de pensamento abstrato e só depois realizada com as peças em cima da mesa. A educadora ajudou na lateralização, para as crianças que tinham mais dificuldades, mas, de forma geral, as crianças conseguiram fazer a escada crescente sozinhas. Depois, realizaram a escada decrescente.

A educadora fez uma leitura modelo, primeiro, da escada crescente e após a decrescente apenas por cores, e pediu a algumas crianças que o fizessem também. Por último fez a leitura por cores e valores, tanto da escada crescente como da escada decrescente, e pediu aos restantes alunos que lessem. Em termos de aprendizagem, trata-se de um grupo heterogéneo e, desta forma, a educadora permitiu que todas as crianças participassem sem sentirem pressão e estimulou os que têm mais facilidade.

A atividade terminou com um jogo. A educadora batia uma pandeireta, por exemplo, 3 vezes, e as crianças tinham que retirar a peça verde-clara do centro da mesa e escondê-la na mão fechada, revelando-a apenas quando fosse pedido.

Após o jogo, a educadora deu tempo às crianças para fazerem construções livremente. Para Caldeira (2009, p. 130), “no decorrer deste jogo livre e ao estimularmos a respectiva aprendizagem, a criança desenvolve muitas capacidades e destrezas, sobre as quais edificará mais tarde, o seu conhecimento matemático”.

1.2.4 Grupo dos 5 anos – Os Três Porquinhos

No mês de dezembro de 2020, na escola B, realizei uma atividade centrada no Domínio da Matemática, onde trabalhei o *Tangram* com o grupo da faixa etária dos 5 anos. Tratou-se de uma atividade avaliada pelas Professoras da Prática Pedagógica e teve a duração de 40 minutos.



Figura 4 – Livro *Os Três Porquinhos*

Iniciei a atividade com as crianças sentadas à mesa. Conversei com elas, explicando-lhes o que íamos fazer. Conteí-lhes então a história “Os Três Porquinhos” e, à medida que a contava, fui mostrando várias cartolinas, folhas e papel eva (v. Figura 4) que tinha preparado. De modo a tornar a história mais apelativa e a manter a atenção das crianças, fui-lhes solicitando a participação (por exemplo, sugerindo-lhes que soprassem e que batessem à porta, acompanhando as ações do lobo, ou que simulassem a corrida dos porquinhos).

Terminei a história dizendo-lhes que os três porquinhos também tinham em casa deles o material *Tangram* e que, por esse motivo, iríamos ajudá-los a fazer uma construção. Santos (2008, citado por Caldeira, 2009) afirma:

O Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações. (p. 391)

Pedi às crianças que retirassem do ‘buraquinho’ da mesa um saco azul, onde tinham as peças do *Tangram*, todas de cor castanha. Após retirarem as peças, questioneí-os sobre o material que tinham à sua frente, quantas peças o constituíam, quais as formas das peças do *Tangram*. Segundo Silva et al. (2016):

(...) as crianças são sensíveis à forma a partir do primeiro ano de vida, começando por distinguir formas diferentes. Mais tarde, apesar de diferenciarem um triângulo de um quadrado, não distinguem as suas propriedades. Este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas

geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades (mencionar os lados e vértices do triângulo). (p. 80)

Após conversar com as crianças, perguntando-lhes se sabiam dizer-me o que era uma lenda, e qual a lenda que melhor conheciam sobre o *Tangram*, dei-lhes indicações de onde iríamos colocar as peças para fazermos a nossa construção, fazendo sempre, ao mesmo tempo que as crianças, a construção no quadro com recurso a um *Tangram* de grandes dimensões (50cm x50cm). Sempre que dava a indicação de onde colocavam uma peça, circulava pela sala para verificar se estavam a fazer de forma correta o que eu lhes estava a pedir. Fui fazendo isso até terminarmos a construção. Questionei então a uma das crianças que construção acabáramos de fazer, e a criança respondeu que era a ‘construção do lobo’.

Para terminar a atividade, pedi que retirassem do ‘buraquinho’ da mesa outro saquinho que continha letras móveis, e uma placa de escrita. Solicitei que colocassem a placa de escrita à frente, e que ordenassem as letras móveis, para que fosse mais fácil identificá-las e retirarem-nas quando eu começasse o ditado da palavra. Ditei a palavra “lobo”. Esta, para algumas crianças, foi de fácil compreensão, mas, para outras, tive que fazer revisão das regras da *Cartilha Maternal*. Enquanto eu ditava a palavra, estava uma criança a escrevê-la com letras móveis, de grandes dimensões, no quadro. No fim, voltei a circular pela sala para corrigir o que todos tinham feito.

Para Sim-Sim (2001, citada por Ruivo, 2009):

Ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, o professor deve ter uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem das competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita. (p. 74)

Apesar de esta ser uma atividade de Domínio da Matemática, decidi fazer interdisciplinaridade com a Abordagem à Escrita e relacionei a construção feita com a história que tinha lido no início da atividade. Assim, as crianças associaram o nome da construção que fizeram à forma escrita, uma vez que na história que lhes contei, apenas mostrei imagens e elas nunca viram a palavra “lobo” escrita.

No fim da atividade fiz a sistematização da mesma, questionando as crianças sobre o que tínhamos feito durante a atividade e pedi-lhes que arrumassem os materiais.

1.2.5 Grupo dos 5 anos – A água no nosso Planeta

Em janeiro de 2021, na escola B, realizei uma atividade sobre a água no Planeta com o mesmo grupo da faixa etária dos 5 anos.

A atividade decorreu após o almoço. Depois de sentar as crianças nos respetivos lugares à mesa, dialogamos sobre a água no Planeta Terra, com auxílio à visualização de um *PowerPoint*. Neste, estavam diversas imagens de diferentes formas de encontrarmos água no Planeta.

Observámos duas imagens de um oceano, e questionei as crianças se se recordavam do nome de um dos oceanos do nosso planeta terra. No *slide* seguinte, vimos três rios diferentes (Tejo, Douro e Lima). A seguir, vimos três imagens de praias e, depois, duas imagens de cascatas. A propósito destas, questionei as crianças se já tinham ido a uma cascata, se tinham memória da água, se era clara, fria, escura. Observamos a imagem de dois icebergs, frisei que o gelo também é água, mas no estado sólido. Por último, vimos a imagem de uma torneira e a de um regador de plantas. Comentei então como nas nossas tarefas diárias, como tomar banho, beber água, lavar os dentes, regar as plantas, lavar o chão, estamos sempre em contacto com a água.

Por último, partilhei com o grupo que no dia 22 de março se celebra o Dia Mundial da Água e contei-lhes que a ONU publicou um documento intitulado Declaração Universal dos Direitos da Água, que contém 10 artigos, o primeiro dos quais nos diz que a água faz parte do património do planeta e que todos nós somos responsáveis por essa água.

A presença do projetor e do computador na sala deixou logo as crianças muito empolgadas e curiosas com o que iria acontecer. Recorrendo ao *PowerPoint* consegui concentrar a atenção das crianças cerca de 15 minutos. Como observa Botelho (2009):

(...) as TIC possibilitam dar resposta, de forma rápida, à grande curiosidade das crianças, permitindo abrir a porta da sala de actividades a todo o leque de conhecimentos que, integrado no conjunto do trabalho, pode contribuir para uma visão mais ampla e para uma melhor compreensão do mundo. (p. 119)

Após a visualização do *PowerPoint*, pedi ajuda de algumas crianças para que distribuíssem pelos colegas um protocolo da experiência que iríamos realizar (Anexo 1). A experiência consistia em observarmos que objetos (colher, chave, rolha de cortiça, mola de madeira, plasticina e uma tampa de plástico) flutuavam ou não num recipiente com água. De acordo com Silva et al. (2016):

Os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais profundo, para além da sua observação e registo. Neste sentido, também as aprendizagens podem ampliar-se e diversificar-se, para além do meio imediato, tanto em geografia (o planeta Terra, algumas noções do sistema solar e da influência do sol na vida da terra, os rios, os mares, os acidentes orográficos, etc.). (p. 92)

De seguida, comecei a ler a introdução do protocolo e a questão problema “Será que todos os objetos flutuam na água?”. Pedi que cada criança registasse no protocolo as suas previsões na tabela.

A tabela tinha imagens dos objetos que iríamos utilizar na nossa experiência, e a palavra “sim”, a verde, e “não”, a encarnado. Como as crianças ainda não sabiam todas ler (algumas já tinham acabado as lições da *Cartilha*, mas outras estavam ainda em lições anteriores), expliquei que a cor verde seria para os objetos que iriam flutuar e a cor encarnada para os que não iriam flutuar. Dei tempo às crianças para que todas preenchessem sozinhas a tabela de previsões. Ao construir as suas conceções, o aluno constrói o seu próprio sistema cognitivo e, reciprocamente, ao utilizar o seu potencial de pensamento, adquire uma ferramenta indispensável à formação de conceitos (Cachapuz, 1992).

Depois de todos terem feito os seus registos, li os procedimentos. Sempre que lia um dos procedimentos, pedia a uma criança que viesse até à parte da frente da sala, para que todas pudessem observar o que acontecia com o objeto. Para cada procedimento, chamei uma criança diferente, de forma a que várias crianças pudessem participar de forma direta na experiência. Depois de todos os objetos estarem dentro do recipiente, fui chamando grupos de cinco crianças, para verem com mais atenção, e de mais perto, o comportamento de todos os objetos dentro de água.

Recorrendo a uma tabela igual à das previsões, preencheram os resultados da experiência e fizemos um confronto entre os resultados obtidos e as previsões das crianças. Por fim, li-lhes as duas frases da conclusão e solicitei que as preenchessem. Nos

retângulos correspondentes à primeira frase, tinham que colar as imagens dos objetos que não flutuavam; nos referentes à segunda frase, tinham que colar as imagens dos objetos que flutuavam na água.

Por último, para as incentivar a pensar a partir desta experiência, dialogámos sobre o comportamento dos objetos na água, e falámos ainda sobre outros objetos (como o lápis, a borracha, o pincel, bolas, bonecos – inclusive sugeriram um livro) e sobre os possíveis comportamentos que estes iriam ter.

1.2.6 Turma do 1.º ano – Os determinantes artigos definidos e indefinidos

Este relato refere-se a uma aula que aconteceu em maio de 2022, na escola B, com um grupo de 23 crianças de 6 anos. A aula, que teve a duração de, aproximadamente, 40 minutos, insere-se na disciplina de Português, nomeadamente no domínio da Gramática.

Se as crianças chegadas ao 1.º ano de escolaridade dominam regras básicas da língua, porque estiveram expostas à língua ao longo da sua curta vida, é no Ensino Básico que elas vão começar a entender os princípios e as regularidades dela, como explica Lopes (2005):

A língua materna é, de facto, uma dádiva da natureza. A programação biológica do ser humano permite a sua apropriação natural, por simples exposição. A aquisição da língua implica a interiorização da sua gramática e a capacidade de recurso aos princípios e regularidades desta na recepção e produção linguística.

A professora deu início à aula, escrevendo no quadro nove palavras: “casa, cavalo, Francisco, menino, garfo, cáfila, António, cadeira e gancho”. De seguida, solicitou a nove crianças que lessem cada palavra. Foi auxiliando os alunos que ainda tinham dificuldades na leitura. Depois, perguntou a que classe de palavras pertenciam aquelas nove palavras. As crianças demoraram algum tempo a dar a resposta. A professora auxiliou-as, dizendo que é uma classe que depois se divide em três subclasses: próprio, comum e comum coletivo. Com esta ajuda, os alunos conseguiram chegar à resposta: tratava-se da classe dos nomes, matéria do domínio da Gramática, da disciplina de Português do 1.º ano. Como previsto nas Aprendizagens Essenciais de Português 1.º ano (ME, 2018, p. 10), neste ano de escolaridade, há que “usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo”.

Depois disso, a professora pediu às crianças que lhe indicassem quais as palavras que correspondiam aos nomes próprios, aos nomes comuns e aos nomes coletivos. Solicitou a alguns alunos que, com aquelas palavras, formassem frases. Sempre que algum aluno dizia uma frase, a professora escrevia-a no quadro – por exemplo, no caso da palavra “cavalo”, a frase dita foi: “O cavalo é castanho”. A professora, antes do nome “cavalo”, escreveu “o”, e assim sucessivamente, variando o género do determinante artigo definido (“o/a”) e indefinido (“um/uma”) em todas as palavras. Referiu que, quando construímos frases, temos que colocar uma palavra antes do nome. Por fim, questionou: “Se tivéssemos escrito *cavalos* podíamos ter /o/?” e um aluno respondeu rapidamente “não tínhamos que ter /os/ cavalos!”. Voltou a fazer este exercício com mais palavras.

Determinantes
↓
artigos

definidos				indefinidos			
singular		plural		singular		plural	
mas	fem	mas	fem	mas	fem	mas	fem
o	a	os	as	um	uma	uns	umas

Figura 5 – Esquema dos determinantes

Desta forma, a professora explicou que estas palavras pertencem à classe dos determinantes, e que variam em género e número. Acrescentou que esta classe também tem uma subclasse, a dos determinantes artigos, que, por sua vez ainda se vão dividir em determinantes artigos definidos e determinantes artigos indefinidos e fez um esquema no quadro (v. Figura 5).

Os alunos desta escola aprenderam a ler no último ano da Educação Pré-Escolar. Assim, no que se refere à disciplina de Português, trabalham já alguns conteúdos referentes ao 2.º ano de escolaridade. No caso do Domínio da Gramática, os alunos estão, portanto, a trabalhar o conteúdo “identificar a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e comum), adjetivo, verbo, pronome pessoal e interjeição”, apontado nas Aprendizagens Essenciais de Português 2.º ano (ME, 2018, p. 11).

Para concluir o tema gramatical abordado, a professora pediu a uma aluna que distribuísse uma proposta de trabalho. Na parte da frente dela tinham um texto informativo sobre o que são determinantes artigos definidos e determinantes artigos indefinidos. Na parte de trás, os alunos tinham que completar os espaços lacunares das frases com os determinantes artigos definidos ou indefinidos de acordo com as frases e, depois de os escreverem, tinham que circundar apenas os determinantes artigos indefinidos que escreveram. No fim da proposta, tinham que escrever o alfabeto maiúsculo e minúsculo.

1.2.7 Turma do 1.º ano – Vulcões e gelados

O presente relato refere-se a uma aula que aconteceu junto da mesma turma da escola B e no mesmo dia do relato anterior. A aula, que teve a duração de, aproximadamente, 90 minutos, insere-se na disciplina de Educação Física.

Para Neto (2004):

A implementação da Educação física e Desporto na Escola, com particular relevo para as primeiras idades, reveste-se de uma enorme importância para a formação das crianças, num momento intrigante deste fim de século em que assistimos a uma progressiva restrição de experiência lúdicas e motoras nesta fase crucial do desenvolvimento humano. (p. 307)

A professora foi buscar a turma à sala e seguiram para o ginásio da escola. Pediu aos alunos que se sentassem nos bancos que estão em torno do ginásio e explicou-lhes o que iriam fazer. Deslocou para o meio do ginásio um banco e um colchão.

Deu início ao aquecimento. Os alunos tinham de andar, em torno do colchão e do banco, ao pé coxinho, com um pé e, ao sinal da professora, mudar para o outro pé. No exercício a seguir, tinham que fazer o “salto de tesoura”. Depois, caminharam enquanto rodavam os braços para trás e para a frente. Para terminar, realizaram corrida lateral (ao sinal da professora tinham que mudar de lado).

Serrano e Almeida (2016) consideram o seguinte:

(...) a expressão físico motora deverá conter na sua estrutura um programa rico e muito variado de ofertas através as quais as crianças tenham oportunidade de experimentar e utilizar diferentes objetos e materiais, mas ao mesmo tempo que desenvolvem competências e habilidades motoras básicas, como sejam; o correr, saltar, subir, descer, rebolar e transportar. (p. 41)

Feito o aquecimento, a professora pediu então que todos se sentassem nos bancos de novo e organizou o ginásio em cinco estações diferentes. Na primeira estação, colocou quatro pinos e explicou que, naquela estação, tinham que driblar a bola em *zigzag*, contornando os pinos. Na segunda estação, colocou um colchão no chão e uma bola, e disse que ali teriam que se deitar, bem esticados e com a bola nas mãos, e rolar o corpo pelo colchão. Na terceira, tinham que subir o espaldar e movimentarem-se nele, “pendurados”, sem colocar os pés, e depois tinham que descer o espaldar. Na última estação, a professora colocou um banco e uma bola, os alunos tinham que agarrar na bola, subir o banco e atravessá-lo, passando a bola à volta da barriga e das costas, e, quando chegavam ao fim do banco, tinham que atirar a bola para o colega que ia realizar o exercício. Cada aluno realizou duas vezes cada estação.

Como indicado nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano Educação Física (ME, 2018), a professora cumpriu o pedido, ao realizar “percursos que integram várias habilidades, realizar deslocamentos e equilíbrios relativos ao 1.º ano de escolaridade; realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos” (p. 2).

Depois dos exercícios feitos nas estações, a professora arrumou todo o material e espalhou pelo ginásio vários pinos, alguns deles direitos, lembrando vulcões, e outros virados ao contrário, lembrando cones de gelado (v. Figura 6), e explicou que iriam jogar ao jogo “vulcões e gelados”.



Figura 6 – Vulcões e gelados

Formou duas equipas, que ficaram em lados opostos do ginásio e que tinham de correr e simultaneamente, no caso da equipa dos “vulcões”, tentar virar o máximo de “gelados”, de forma a ficarem “vulcões”; por sua vez, a equipa dos “gelados” tinha que virar o máximo de “vulcões” de forma a que este ficasse “gelados”. Ganhava a equipa que, quando terminasse o tempo, tivesse mais pinos com o formato pedido.

Verifiquei que as crianças se divertiram a fazer este jogo e que não houve conflitos entre elas ao virarem os pinos. Serrano e Almeida (2016, p. 41) referem que “na escola e através da Expressão Físico Motora, a criança é estimulada a viver situações onde a autenticidade, a afetividade, autoestima, sentido crítico, cooperação e a solidariedade são aspetos indissociáveis da prática desportiva e do dia a dia das pessoas”.

Para terminar a aula, a professora realizou o retorno à calma. Pediu que todos os alunos se deitassem no chão, com as pernas em cima de um banco, desligou as luzes e colocou uma música relaxante.

1.2.8 Turma do 2.º ano – Calculadores Multibásicos

Em fevereiro de 2022, na escola C, assisti a uma aula da professora titular de uma turma de 2.º ano, que teve como objetivo trabalhar com os alunos o material Calculadores Multibásicos (v. Figura 7). Este material permite trabalhar diversos conhecimentos matemáticos, tais como a contagem de quantidades, ordenação, leitura de números, operações aritméticas, entre outros (Caldeira, 2009).

Cada criança foi buscar a sua caixa ao salão, que é o sítio onde se encontra o material que ia ser trabalhado. Antes de dar início à aula, a professora lembrou as regras de manuseamento do material e verificou se todas as crianças tinham as peças necessárias dentro das caixas.

Segundo Caldeira (2009, p. 31), a utilização dos materiais manipuláveis dentro da sala de aula tem diversas vantagens: “funcionam como mediadores, levando a criança a construir mentalmente as representações abstratas dos conceitos”; a sua utilização “permite desenvolver o raciocínio matemático”; “facilitam a comunicação e interação” entre os alunos, mas também entre estes e o professor.



Figura 7 – Calculadores Multibásicos

A professora começou a ditar o número 123 unidades (1.^a placa). Deixou que todos os alunos colocassem as peças e, depois, em grupo, corrigiram os alunos que as tinham colocado mal. O erro mais frequente foi o de colocar o número da esquerda para a direita. De seguida, a professora pediu que colocassem 12 unidades na 2.^a placa. À semelhança do que fez com a 1.^a placa, esperou que todos os alunos o fizessem e só depois corrigiu. No final, indicou que operação iriam realizar: uma subtração. Realizaram esta operação de forma autónoma e, após, a professora fez a correção do exercício com toda a turma.

A professora pediu a uma aluna que criasse um problema que pudesse ser resolvido com aquela operação. A aluna apresentou o seguinte: “O Jorge tinha alguns bonecos e algumas pessoas levaram 12 bonecos. Com quantos bonecos ficou a loja do Jorge?”. Em conjunto com a professora, a turma percebeu o que faltava no problema para que este se tornasse um problema válido. Assim, o problema ficou o seguinte: “O Jorge tinha 123 bonecos e vendeu 12 bonecos. Com quantos bonecos ficou o Jorge?”. Depois, pediu que uma criança desse a resposta ao problema e esta deu-o: “O Jorge ficou com 111 bonecos”.

Serrazina (1991) faz a seguinte afirmação:

(...) aprender matemática fazendo-a não implica só manipulação de materiais, mas também pensar acerca de manipulação e refletir nos processos e nos produtos, porque o que está em causa é não só a atividade física, mas em especial a atividade mental que reflete a atividade matemática. (p. 38)

Desta forma, posso dizer que os materiais manipuláveis são ferramentas fundamentais para a aprendizagem da matemática e que, através deles, as crianças interagem, não só entre si, mas também com o meio que as rodeia.

Para verificarem se a operação estava correta, a professora disse que podiam recorrer a uma prova para averiguar. Uma criança disse: “prova real pela mesma operação” (PRMO) e a professora afirmou que poderiam utilizar outra, a “prova real pela operação inversa” (PROI). Pediu a uma criança que explicasse o que tinham que fazer se realizassem a prova real pela mesma operação e a criança afirmou “tínhamos que trocar as parcelas”. Ruas e Grosso (1999, p. 161) informam que, “para confirmar o resultado de um cálculo, é costume efectuar-se um outro cálculo, chamado prova, pela mesma operação ou pela operação inversa e, com base nas propriedades das operações, fazer a confirmação que se pretendia”.

A professora solicitou ajuda para reverem o nome dos elementos da subtração. Como nenhuma criança respondia, escreveu no quadro uma adição, e questionou como se chamavam os seus elementos. Os alunos deram respostas como “denominador” e “algarismos”. A professora foi auxiliando as crianças, até que uma disse que, na adição, ao elemento de cima damos o nome de “1.^a parcela” e ao elemento de baixo damos o nome de “2.^a parcela” e obtemos então o “total ou soma”. De seguida, a professora pediu a uma criança que lhe dissesse os nomes dos elementos da subtração, questionando “como se chamam os constituintes de cima?”. Uma criança respondeu “diminuendo ou aditivo”. Depois questionou “como se chamam os constituintes debaixo?” e outra criança respondeu “diminuidor ou subtrativo” e, por fim, o que obtemos chamamos de “resto, diferença ou excesso”.

Iniciaram a PRMO da operação 123-12. A professora deu esta indicação: “Sem tirar peças nem pôr, vamos trabalhar só com duas placas. Se tenho 123-12, para fazer a prova real pela mesma operação, sabendo que o número maior deve ficar sempre em cima, o que é que eu faço?”. Uma criança respondeu: “Tens que fazer 123-111”. A professora pediu que ouvissem com atenção as indicações que ia dar sobre como tinham que mover as placas para realizar a PRMO: “Vamos trocar a placa do meio (12 unidades) com a placa do resultado (111 unidades)”. Depois, solicitou a uma criança que fizesse o raciocínio da operação “1 para 3 são 2; 1 para 2 são 1, e 1 para 1 são 0”. Desta forma, verificaram que a operação estava bem realizada.

Após a PRMO, realizaram a PROI. A docente questionou-os sobre “qual é a prova inversa da subtração?” e uma criança respondeu: “A adição”. A professora interrogou que elementos a criança iria adicionar e a criança explicou “111+12”. Depois, a professora explicou que tinham que rodar a 1.^a placa (123) para o local da placa do resultado e que apenas tinham que “juntar as outras duas placas ficando assim 12+111= 123”. Neste momento, gerou-se confusão, porque algumas crianças trocavam a 1.^a placa (123) com a placa do resultado (111), ficando então (111+12=123). A docente não pretendia que os alunos resolvessem a operação dessa forma. Para verificar se a operação estava correta, pediu a uma criança que fizesse o raciocínio e, de seguida, procederam à arrumação do material.

1.2.9 Turma do 4.º ano – Os arredondamentos

O presente relato refere-se a uma aula que aconteceu na escola B, em maio de 2022, numa turma de 16 alunos do 4.º ano. A aula, que teve a duração de aproximadamente 90 minutos, foi realizada na disciplina de Matemática, e teve como objetivo abordar os arredondamentos.

Segundo as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) “na escolaridade básica, o ensino da Matemática deve, pois, proporcionar uma formação na disciplina centrada na aprendizagem a realizar por cada aluno que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e lhe propicie a apropriação de instrumentos conceptuais e técnicos (...)” (p. 2).

Dei início à aula apresentando um *PowerPoint* à turma, onde podíamos ver duas figuras de crianças, com diferentes tamanhos, e uma barra/reta vertical entre elas (que simulava um estadiómetro), com o limite de dois metros. Estivemos a ver qual das figuras estava mais próxima da altura de dois metros. Pretendia que os alunos percebessem que, se o algarismo for superior ou igual a cinco, arredondamos o número para cima (por excesso) e que, se o algarismo for inferior a cinco, arredondamos o número para baixo (por defeito). Ruas e Grosso (1999, p. 59) referem que um dos métodos “que se utiliza na recolha de valores aproximados e que tem a vantagem de substituir dois cálculos, um por defeito e outro por excesso, por um único cálculo é o que se designa por arredondamento”.

Como estava a ser um pouco confuso para os alunos entenderem, optei por escrever números soltos no quadro e explicar-lhes como arredondamos números por excesso ou por defeito. O professor titular auxiliou-me, representando o número que eu tinha escrito na reta numérica, e escreveu ainda a unidade mais próxima por defeito e a unidade mais próxima por excesso. Desta forma, foi mais simples para as crianças entenderem, quando é que arredondamos por defeito e quando é que arredondamos por excesso.

O professor cooperante deve apoiar e orientar o futuro professor proporcionando-lhe ambiente formativos que estimulem um saber didático, que contribuam para a aplicação da visão do que pode ser o ensino e das variadas metodologias e estratégias de ensino disponíveis (Alarcão & Roldão, 2008).

De seguida, pedi a uma criança que distribuísse uma proposta de trabalho a cada colega. Nesta proposta, no primeiro exercício, tinham que arredondar um número, às décimas, às unidades e às centenas. No segundo exercício, criei um código de cores com

números com casas decimais e os alunos tinham que pintar o seu arredondamento às unidades da mesma cor. No terceiro exercício, tinham que arredondar quatro números às décimas. No quarto exercício, tinham que arredondar os números às unidades. Por último, tinham uma imagem, onde encontravam números com casas decimais, e um código de cores, que tinham o arredondamento desses números às unidades; era pedido que pintassem a imagem de acordo com o código de cores.

Infelizmente, nem todos os alunos tiveram oportunidade de realizar este último exercício, porque o tempo de aula estava a terminar e não quis deixar de fazer uma breve síntese daquilo que tínhamos aprendido, nomeadamente, quais as regras que temos que seguir para fazer arredondamentos.

Foram engraçadas as conclusões, porque os alunos perceberam que o mais fácil é arredondar por excesso, porque diziam, por exemplo, que, se estivermos a falar em dinheiro e formos à mercearia, se arredondarmos o valor por defeito, não iremos conseguir comprar o que queremos porque irá faltar dinheiro.

1.2.10 Visita de Estudo – Um dia no Zoo

Segundo Almeida e Vasconcelos (2013, p. 13), as visitas de estudo são entendidas como:

Deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola com durações variáveis.

No dia 25 de fevereiro de 2022, acompanhei todas as turmas do 1.º Ciclo da escola onde fiz o meu Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, numa visita de estudo ao Jardim Zoológico (v. Figura 8). Inaugurado em 1884, em Lisboa, este Jardim foi o primeiro parque com fauna e flora da Península Ibérica. No Zoo, habitam cerca de 2000 animais, num conjunto de aproximadamente 300 espécies, entre mamíferos, aves, répteis e anfíbios.

Os alunos chegaram ao ponto de encontro entre as 6:30h e as 6:50h. Este horário deve-se ao facto de a escola se localizar na zona do Algarve, pelo que tínhamos uma longa viagem pela frente. Saímos do ponto de encontro às 7h. Durante a viagem, as crianças

mostraram-se muito empolgadas por irem ver animais e cantaram as músicas que andam a ensaiar para a festa de 50 anos da escola. Fizemos uma paragem em Grândola, para idas à casa de banho e para fazer o lanche da manhã. Demos seguimento à viagem até ao Jardim Zoológico.

Chegámos perto das 10:30h. Entrámos no Jardim Zoológico e, até à hora de almoço, fizemos uma visita livre pelo espaço. Dirigimo-nos depois a um restaurante situado na entrada do Jardim, onde almoçámos. Como os pedidos das crianças tinham sido feitos antecipadamente, quando chegámos ao restaurante, os alunos sentaram-se, organizados por turmas, e iniciaram a refeição. As professoras fizeram então os seus pedidos e almoçaram. Terminada a refeição, as crianças (cujos pais tinham pedido para o fazer) puderam comer o seu gelado; enquanto isso, as restantes brincavam. Todas as crianças foram à casa de banho.

Para Pessoa (1991, citado por Almeida, 1998, p. 56), as visitas de estudo são vistas como

(...) potenciadoras ao nível da aquisição de valores e atitudes a despertar nos alunos pelo que podem contribuir para criar o sentido de responsabilidade, criar o sentido de solidariedade, despertar a espontaneidade, desenvolver a criatividade, proporcionar um enriquecimento cultural, criar a necessidade de contactos com o mundo fora da escola.

Tínhamos uma visita guiada agendada, e, antes de esta começar, as crianças brincaram livremente. Voltámos a organizar as crianças por turma e seguimos em comboios até ao local definido. A guia deu início à visita. Era uma guia bastante simpática e explicou às crianças os objetivos do Jardim Zoológico e quais as regras para os visitantes. Regras essas que ela pediu às crianças que relembassem, tais como: não alimentar os animais, não provocar os animais, não deitar lixo para o chão.

Para Baillet, Clavel e Maglione (1989, citados em Almeida, 1998, p. 73), é importante a visita de estudo ser dinamizada, pois as crianças “revelam-se entusiastas acerca dos contactos que se estabelecem com os vários agentes das instituições visitadas...”. Almeida (1998, p. 73) afirma que isto se deve ao facto “de estas pessoas conhecerem de modo profundo o local que os alunos visitam comunicando-lhes a sua paixão pelo seu trabalho e as alegrias dele decorrentes”.

Durante a visita, a guia esteve sempre disposta a tirar as dúvidas das crianças, contou-lhes algumas curiosidades sobre os animais. Uma das que deixou as crianças mais espantadas aconteceu durante a visita às zebras (v. Figura 8). A guia explicou-lhes que, ao nascerem, as zebras têm todo o pelo de uma tonalidade escura; só com o passar do tempo é que parte do pelo vai perdendo o preto e ficando branco, do que resulta as listas, a preto e branco, que observamos.



Figura 8 – Visita ao Jardim- Zoológico

Ao longo da visita, a guia apelou aos sentidos das crianças em alguns momentos na visita, como o olfato, o tato e a audição. Procurou que as crianças entendessem que todo o ambiente em torno dos animais era o mais aproximado possível ao do seu *habitat* natural.

De acordo com o ofício-circular n.º 21/04, emitido pela DREN, a visita de estudo é definida como:

Toda e qualquer actividade decorrente do projeto educativo de escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projetos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula. Nesta acepção uma visita de estudo é sempre uma actividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objectivos e conteúdos curriculares disciplinares ou não disciplinares, logo uma actividade lectiva, obrigatória para todos os alunos da turma ou para um conjunto de turmas para a qual foi estruturada.

Após a visita guiada, voltamos a parar para que as crianças pudessem fazer o lanche da tarde, antes de entrarem para o autocarro e seguir rumo ao Algarve. Dirigimo-nos até ao autocarro, que já se encontrava à nossa espera, e aí tive a oportunidade de me despedir tanto das crianças como das professoras, uma vez que, lamentavelmente, terminava assim o meu estágio com eles. Fiquei, contudo, com a certeza de que, nos dias seguintes, os conhecimentos adquiridos ao longo da visita seriam explorados pela professora titular da turma onde estive a estagiar.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

O presente capítulo encontra-se dividido em duas partes: na primeira é apresentada a fundamentação teórica respeitante à planificação, suportada em vários autores. Segue-se a apresentação de quatro planificações referentes à Educação Pré-Escolar (nas Áreas de Conhecimento do Mundo, de Expressão e Comunicação – domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e domínio da Matemática) e de quatro planificações de aulas respeitantes a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

2.2. Fundamentação teórica

No dia-a-dia de um professor/educador, a planificação é essencial, uma vez que, ao planificarmos, estamos a definir as metas que devem ser atingidas pelos alunos, para o que selecionamos estratégias para que essas metas sejam atingidas, bem como o conjunto de materiais necessários ao sucesso das mesmas. A finalidade é sempre a de desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e destrezas dos alunos.

O ato de planificar estimula no educador/professor capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contextos socioeducativos. Deseja-se que as atividades/ aulas planificadas proporcionem às crianças/ alunos experiências de aprendizagem significativas e integradoras, de acordo com os seus interesses e necessidades, oferecendo-lhes a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ao planificar, o educador/professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objetivos e metas a atingir. Nas palavras de Zabalza (2003), planificar consiste em:

Converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47-48).

Para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, a planificação, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica.

Quando planificamos, não só devemos sempre pensar nas crianças, como não esquecer que a planificação não deve ser elaborada de forma generalizada, distante e sem ligação ao grupo, uma vez que cada criança tem as suas características e especificidades, portanto, “(...) a colocação em prática da programação exige itinerários formativos que partam de uma criança ‘real’” (Frabboni, 1998, p. 81). Assim, o educador/professor não deve ver as crianças/alunos como recetores da aprendizagem. Não deve apresentar-lhes tudo pronto, nem definido, para que estas se limitem a reproduzir ou a seguir as suas indicações. A criança precisa de ser ativa, de se expressar, de pensar nas situações, de interagir com os outros, de experimentar, de ter opção de escolha e de decisão. Segundo Oliveira-Formosinho (1998, p. 144), “(...) a criança aprende tomando a iniciativa. A criança deve aprender interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver essa interação. A criança é ativa, o adulto também deve sê-lo”.

Enquanto educadores/professores, devemos estar vigilantes em relação ao que se passa ao nosso redor, devemos parar e observar detalhadamente, para que não nos passem despercebidas as interações espontâneas e naturais que ocorrem entre as crianças. Quando as planificações são rígidas, o adulto tem maior dificuldade de interpretar e aperceber-se do valor de coisas que acontecem no dia a dia. É mais gratificante para as crianças o adulto trabalhar com elas acontecimento naturais, do que recorrer a suposições e cenários fictícios. Roldão (2009) defende uma estratégia de ensino operacionalizada em atividades e tarefas. Para esta autora, “(...) planejar ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade” (p. 58).

De acordo com Silva et al. (2016), a realização de uma planificação implica que o educador faça uma reflexão sobre “(...) as suas intuições educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p. 15), de forma a prever situações e/ou experiências de aprendizagem. Desta forma, e como já referido, é importante que a criança tenha um papel autónomo e participante, tendo a oportunidade de escolher e decidir. O poder de decisão, dentro de qualquer sala de aula, deve ser dividido e partilhado entre as crianças e o adulto responsável, para que exista um ambiente onde se aprende a ouvir o outro e a respeitá-lo.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da atividade – 3 anos

O quadro 5 refere-se à planificação de uma atividade, para um grupo de 3 anos, concebida para trabalhar a Área do Conhecimento do Mundo, mais propriamente os meios de transporte.

Quadro 5 – Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo – 3 anos

Plano de atividade			
Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	Meios de transporte - Transportes aquáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças em “u” no tapete da sala, para que todos vejam o quadro em <i>musgami</i>; • Conversar com as crianças sobre como se deslocam para a escola; • Questionar as crianças sobre que observam no quadro; • Distribuir por cada criança uma imagem do meio de transporte, para que o nomeiem e coloquem no local em que este se desloca; • Dialogar com as crianças sobre os meios de transporte aquáticos; • Pedir às crianças que se sentem à mesa, nas cadeiras; • Entregar a cada criança folha de papel de lustro para realizar a dobragem do barco; • Entregar a cada criança proposta de atividade para completar tracejado e colar a dobragem; • Cantar a música “O mar enrola na areia”; • Sistematizar toda a atividade que realizámos. 	Quadro em <i>musgami</i> , com simulação de nuvens, estradas, caminho de ferro, lago; Imagem plastificada de fotografias de meios de transporte; Proposta de atividade; Folha quadrangular de papel de lustro; Lápis de carvão ou de cor.
Plano sujeito a alterações			

Teixeira (2016) defende que “as crianças, na Educação Pré-Escolar, necessitam de estar em contacto com o mundo para poder aprender novos conhecimentos

diversificados”, possibilitando “uma melhor interpretação da realidade e atualidade, sendo também um fator de motivação para a aprendizagem” (p. 13).

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta é uma área que se enraíza facilmente “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 8), dada a curiosidade com que crianças destas idades estão atentas a tudo o que as rodeia.

No plano elaborado pela educadora deste grupo de crianças consta o tema dos meios de transporte. No dia em que pus em prática esta atividade, ainda não tinham sido explorados os meios aquáticos. Assim, o principal objetivo desta atividade era que, após o grupo identificar o meio em que se desloca, e após explorar os diferentes meios de transporte, falássemos, em particular, dos transportes aquáticos.

Neste dia estavam presentes 22 crianças. Antes de dar início à atividade, expus um quadro em *musgami*, representando o ar (nuvens), a terra (estradas e caminhos de ferro), a água (um lago) e sentei as crianças no chão em forma de U, de modo a que todas tivessem visão dele. Para Roldão (2009, p.57), “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Ao organizar o grupo desta maneira, pretendi melhorar a minha interação com o grupo e promover a participação.

Iniciei a atividade dialogando com o grupo, para partir daquilo que eles já sabiam sobre os meios de transporte. De acordo com Roldão (2009, p. 56), “a ação de ensinar” é uma ação estratégica finalizada, regulada e orientada.

Após a conversa tida, entreguei a cada criança uma imagem de transportes, ou seja, um total de 23 imagens. Sugeri que as colassem no quadro, no local apropriado (por exemplo, a imagem do avião entre as nuvens, o barco no lago) o que, a início, se revelou motivante, mas, depois de colada a imagem, as crianças que o tinham feito iam-se distraíndo e desinteressando. Por este motivo, considero que deveria ter optado por outra estratégia, nomeadamente, não deveria ter usado tantas imagens (por exemplo, usando uma imagem por par de crianças).

Apesar disso, as crianças retomaram o interesse quando conversámos sobre os diferentes tipos de barcos. As imagens entregues de meios aquáticos tinham barcos a

remos, a motor, navio, iate, cruzeiro, e foram úteis para as crianças irem, elas próprias, falando das diferenças entre cada barco.

Para completar a atividade, as crianças realizaram a dobragem do barco e preencheram uma proposta de atividade, onde colaram a referida dobragem (v. Figura 9).

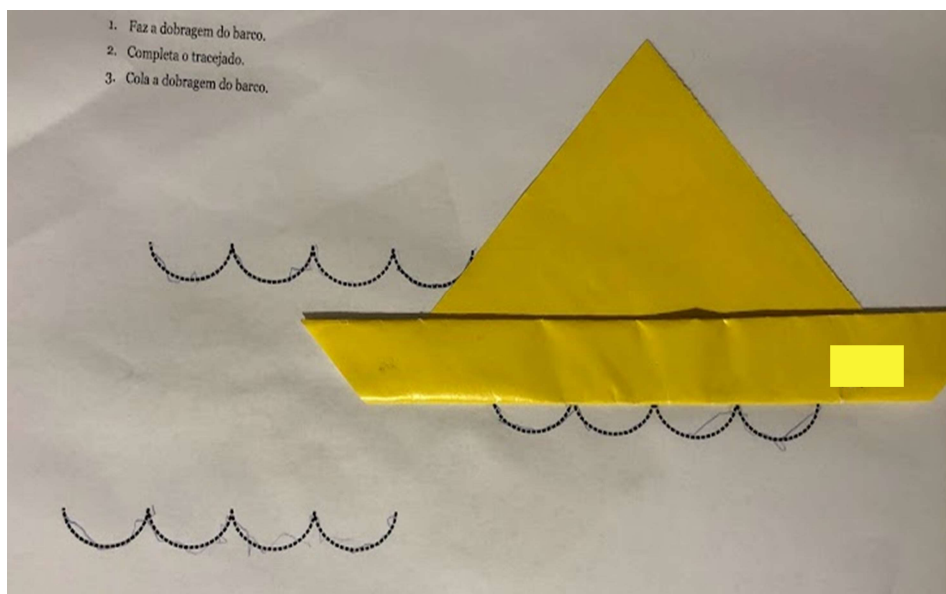


Figura 9 – Proposta de atividade

Pareceu-me importante terminar a atividade com uma cantiga tradicional conhecida de todos (“O mar enrola na areia”) e que ajudou na sistematização final que fizemos.

Segundo Silva et al., (2016), a curiosidade das crianças:

(...) é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. (p. 85)

Com a aplicação da atividade, consegui perceber que, as crianças não tiveram dificuldade em nomear os transportes que usavam, devido ao facto de que é algo com que contactam diariamente, nem em determinar o meio em que os transportes circulavam. No que se refere aos meios aquáticos, embora este fosse um tema novo, quando o introduzi, as crianças facilmente concluíram que os meios aquáticos eram os que circulavam em água, pois até a própria palavra as leva a identificar o meio em que circulam.

2.3.2. Planificação da atividade – 4 anos

O quadro 6 refere-se à planificação de uma atividade, para um grupo de crianças de 4 anos, concebida para trabalhar o Domínio da Matemática, com recurso ao material estruturado Dons de Fröebel.

Quadro 6 – Planificação da atividade de Domínio da Matemática – 4 anos

Plano de Atividade			
Áreas/Domínio: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (4 anos)			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Números e Operações - Identificar quantidades - Adição e subtração	<ul style="list-style-type: none">• Distribuir uma folha A4, com paisagem que vai servir de base para fazer a construção;• Distribuir por cada criança um caixa de 3.º e 4.º Dom de Fröebel;• Realizar a construção do poço;• Executar situações problemáticas durante e após a construção, com recurso a uma história oral inventada durante a atividade;• Finalizar a atividade permitindo que as crianças brinquem livremente com o material;• Arrumar o material dentro das respetivas caixas.	3.º e 4.º Dom de Fröebel; Joaninhas em <i>musgami</i> ; Borboletas em <i>musgami</i> ; Folha A4 plastificada.
Plano sujeito a alterações			

Iniciei a atividade pedindo às crianças que se sentassem nos respetivos lugares à mesa, sobre as quais estavam já as caixas com os Dons de Fröebel. Posteriormente, distribuí uma folha A4 plastificada, dez joaninhas e cinco borboletas em *musgami* a cada criança.

Decidi trabalhar com o material manipulativo estruturado Dons de Fröebel. A utilização de materiais manipulativos estruturados é crucial, pois eles são considerados recursos “físicos” que funcionam como base para a compreensão de conteúdos matemáticos. Além disso, a partir da sua utilização, verifica-se uma maior partilha e troca de ideias entre as crianças, contemplando-se um desenvolvimento crescente a nível da criatividade, da experimentação e da comunicação entre os mesmos. No Currículo

nacional do Ensino Básico: Competências essenciais (DEB, 2001) definia-se as funções deste tipo de materiais:

Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover actividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos (p. 71).

Para além do material estruturado Dons de Fröebel, optei por utilizar um material não estruturado realizado por mim: borboletas e joaninhas em *musgami*. Silva et al. (2016, p. 75) referem que “o desenvolvimento do raciocínio matemática implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e reflexão da criança”. Considerando que os objetos têm importância na construção da aprendizagem matemática das crianças, decidi que as borboletas e as joaninhas, feitos com material *musgami*, seriam apelativos.

Segundo Ferreira (2011, p. 19), “é essencial promover experiências de aprendizagem onde as crianças se possam envolver na actividade, partilhar o seu pensamento matemático, manipular os materiais e resolver problemas, contribuindo para o seu crescimento matemático”. As borboletas e as joaninhas serviram para identificar quantidades e realizar algumas adições e subtrações.

Iniciei a atividade introduzindo uma história inventada por mim sobre a temática relacionada com a construção do poço. Ao longo da realização da construção, ia questionando as crianças sobre a quantidade de peças que já tinham utilizado e as que restavam. Verifiquei que o grupo já estava familiarizado com este material, o que facilitou a comunicação.

Feita a construção do poço, realizámos algumas situações problemáticas com recurso ao material não estruturado. Ao pedir às crianças que colocassem as joaninhas na parte de cima do poço e as borboletas do lado direito do poço, também trabalhámos a lateralidade.

Antes de finalizar a atividade permiti que o grupo manuseasse livremente o material, possibilitando um momento de relaxe e criatividade, fui circulando pela sala para ver as construções que cada criança fazia. Por fim, pedi que arrumassem o material com as regras de manuseamento do material.

2.3.3. Planificação da atividade – 5 anos

O quadro 7 refere-se à planificação de uma atividade, para um grupo dos 5 anos, concebida para explorar o Domínio da Matemática. O objetivo era usar com as crianças o material *Tangram*, fazendo interdisciplinaridade com o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.

Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática – 5 anos

Plano de Atividade			
Áreas/Domínio: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (5anos)			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	<p>Número e Operações</p> <p>- Sentido de número</p> <p>Geometria</p> <p>- Figuras geométricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> •A iniciar a atividade, contar a história “Os Três Porquinhos”, com exploração de sons e gestos; •Pedir às crianças que retirem as peças do Tangram do saquinho; •Questionar quantas peças tem o material; •Pedir que refiram as peças geométricas que constituem o material <i>Tangram</i>; •Fazer com as crianças a “construção” do lobo; •Ditar a palavra “lobo” para que as crianças a escrevam com as letras móveis na placa de escrita; •Apelar às regras da <i>Cartilha Maternal</i> para corrigir o exercício anterior, pedindo que venham ao quadro colocar as letras móveis; •Solicitar que arrumem o material. •Colar a “construção” do lobo na proposta de trabalho. 	<p><i>Tangrans</i> de (10cmx10cm);</p> <p><i>Tangram</i> (50cmX50cm);</p> <p>Letras móveis;</p> <p>Livro com imagens da história “Os Três Porquinhos”;</p> <p>Placa de escrita;</p> <p>Proposta de trabalho.</p>
Plano sujeito a alterações			

Antes de dar início à atividade, coloquei no ‘buraco’ da mesa de cada criança um saco com as peças do *Tangram* e com cinco letras móveis, e também uma placa de escrita. Segundo Mata (2012, p.16), a matemática é uma área que “contribui para a formação de cidadãos críticos, autónomos e aptos à resolubilidade de situações problemáticas do quotidiano”.

Com as crianças sentadas nos respectivos lugares, comecei por lhes contar a “História dos Três Porquinhos”. Fui solicitando a participação das crianças, com gestos e com sons, a cada passo da história. O livro que usei para ir mostrando imagens foi feito por mim, em cartolinas de grandes dimensões e tinha as personagens feitas em *musgami*. Na última página, encontra-se a construção do lobo feita com as peças do *Tangram*. Este material estruturado é “constituído por 7 peças, (...) 5 triângulos rectângulos isósceles (2 grandes, 1 médio e 2 pequenos), um quadrado e um paralelogramo” (p. 395) e serve para “desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal” (p. 398) (Caldeira, 2009).

Contei-lhes a história até à penúltima página. Nesse momento, disse às crianças que os porquinhos também tinham em sua casa as peças do *Tangram* e que queriam fazer a construção da figura do lobo, mas que precisavam da ajuda delas para o conseguirem.

Seguindo as minhas indicações, cada criança, no seu lugar, foi realizando, com o seu *Tangram*, a construção do lobo. No quadro, eu ia construindo o lobo, com um *Tangram* de grandes dimensões, para que todas as crianças conseguissem ver. Feita a construção, comprovámos na última página do livro como os três porquinhos a haviam feito.

Para Spodek (2002, p. 334), “é importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos: procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados”. Durante a construção, fui questionando quantas peças já tínhamos utilizado e quantas nos faltavam utilizar. Fui também abordando as características das figuras geométricas (quantos lados tinham, número de vértices).

Após todas as crianças fazerem a construção, pedi-lhes que tirassem as letras móveis do saco e a placa de escrita que estavam no ‘buraco’ da mesa. As letras móveis eram cinco: para além das quatro letras da palavra lobo, existia um ‘intruso’, a letra /u/. Ditei-lhes a palavra “Lobo” Conhecendo as crianças a regra da *Cartilha Maternal* que indica que, quando há duas vogais /o/ separadas por uma consoante, o primeiro /o/ se lê /ô/, o ‘intruso’ /u/ apenas foi usado por duas crianças. A estas e ao grupo, lembrei esta regra da *Cartilha*.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, podemos ler que a aprendizagem “da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de

apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60). Desta forma, é fundamental que o processo seja, desde cedo, gradual e acompanhado de atividades lúdicas, diversificada e enriquecedoras para as crianças. Foi o que tentei fazer, contando uma história com a participação delas ou solicitando a ajuda delas aos porquinhos.

A concluir a atividade, as crianças arrumaram o material nos sacos, revelando autonomia. Segundo Silva et al. (2016, p. 36), “esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação”.

2.3.4. Planificação da atividade – 5 anos

O quadro 8 refere-se à planificação de uma atividade, para um grupo de crianças de 5 anos, concebida para trabalhar a letra /C/. Enquadra-se, portanto, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O objetivo era realizar a revisão da letra /C/ com auxílio da *Cartilha Maternal*, de João de Deus.

Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Ling. Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Plano de Atividade			
Áreas/Domínio: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita (5anos)			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	<p>Comunicação oral: - Revisão da letra /C/;</p> <p>Enriquecimento lexical</p> <p>Consciência linguística: - Consciência de palavra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças nos respetivos lugares; • Ler um poema sobre a letra /C/; • Distribuir as propostas de atividade pelas crianças; • Explicar as atividades a desenvolver na proposta de trabalho; • Rever a letra /C/ e os seus valores; • Realizar uma proposta de trabalho com a letra /C/; • Ler as palavras e corrigir a propostas de atividade. 	<p><i>Alfabeto Mágico – Aprendendo a escrever as letras</i>, de Emília Gonçalves;</p> <p>Propostas de atividade;</p> <p><i>Cartilha Maternal</i>, de João de Deus.</p>
Plano sujeito a alterações			

No dia 15 de janeiro de 2021, realizei diversas atividades com um grupo de crianças de 5 anos. Comecei por pedir-lhes que se sentassem nos seus lugares e expliquei-lhes o que iríamos rever uma letra: a letra /C/.

Li-lhes em voz alta um poema sobre a letra /C/, incluído em *Alfabeto Mágico*. Fiz a leitura do poema três vezes. Fui repetindo a leitura verso a verso, para que eles repetissem comigo. Depois de o fazer com todos os versos, lemos o poema todos juntos.

De seguida, distribuí por todas as crianças uma proposta de atividade (Anexo 2) e expliquei ao grupo o que tinham que fazer. Na proposta, iriam encontrar a imagem de dois potes, com a indicação de que um seria para o “1.º valor” e o outro para o “2.º valor” da letra /C/. Para além disso, teriam uma folha com oito palavras (“face”, “cedo”, “caco”, “culpa”, “cebola”; “capa”, “ceia” e “caldo”), que teriam que ler e recortar e colocar em cima do pote correspondente. Viana (2002, p. 56) afirma que “para saber ler e escrever a criança terá de olhar para cada uma das letras das palavras, mas também para as vizinhas, as quais poderão ser determinantes para achar o seu valor”.

Enquanto as crianças recortavam as palavras e as liam, e as arrumavam junto do respetivo pote (mas sem as colar, como tínhamos combinado antes), eu fui com grupos de quatro crianças à *Cartilha Maternal* (v. Figura 10), revendo com elas os valores da letra /C/.

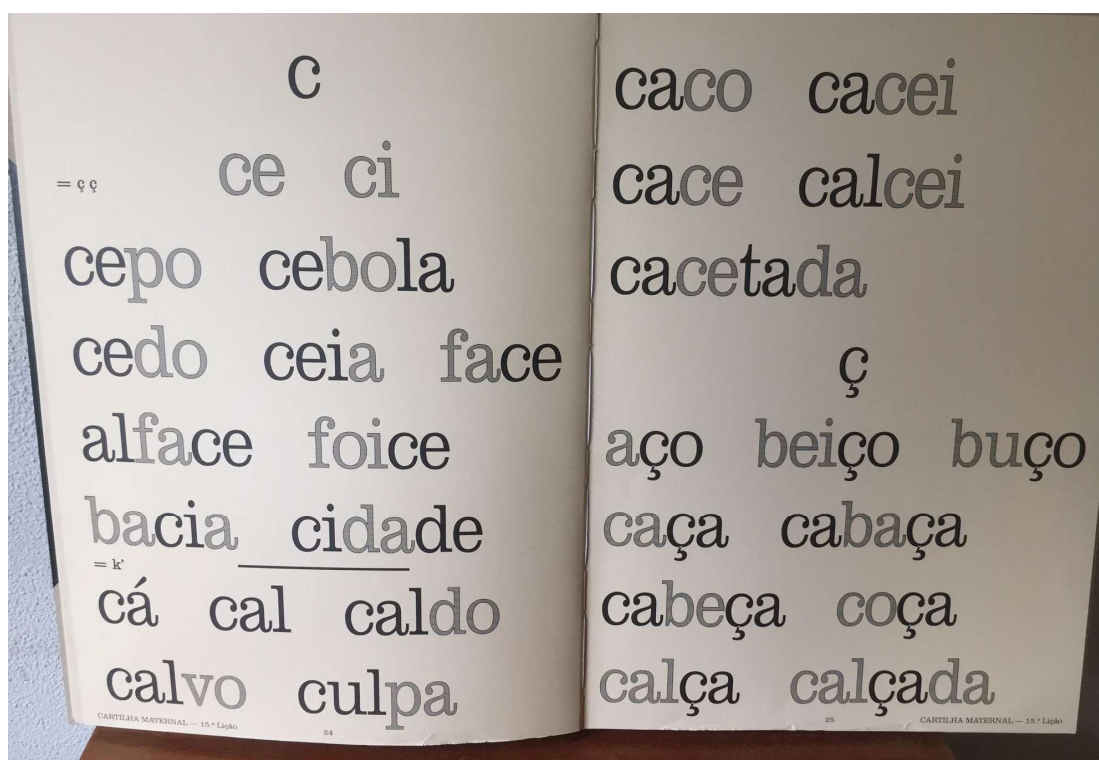


Figura 10 – 15.ª Lição da Cartilha Maternal

Como se lê no *Guia Prático da Cartilha Maternal* (Deus, 1997):

Esta letra lê-se [s], portanto vamos chamar-lhe Cê. Lê-se [s] quando vem a seguir um «e» ou um «i», ou quando tem por baixo um sinalzinho que se chama cedilha. Lê-se [k], com a língua encolhida, como a letra anterior, e chamamos-lhe [k]. Então com estes dois nomes cê e kê, enquanto estivermos a ler na Cartilha Maternal, vamos chamar-lhe Cêke, formando com dois valores, um só nome, que ajudará a lembrar as suas leituras. (p. 62)

Quando todos os grupos foram à *Cartilha*, solicitei que todos prestassem atenção. Verifiquei se todas as crianças tinham realizado a proposta de atividade. Às que não tinham terminado, dei-lhes um pouco mais de tempo. Posto isto, coleí no quadro a imagem de dois frascos idênticos ao que tinham na proposta de atividade, mas de dimensões maiores, de forma a que todo o grupo conseguisse ver bem o que estava no quadro. Fui pedindo a algumas crianças que me lessem as palavras que tínhamos para colar nos frascos e que indicassem em qual deles teríamos de as colar. Sempre que fazíamos a leitura da palavra, questionava as crianças sobre se sabiam o que significava e pedia a uma criança que contextualizasse a palavra numa frase. Viana (2002) e Silva (2003), citados por Ruivo (2009, p. 64), “dizem que ler é muito mais do que descodificar signos linguísticos. Ler é interpretar as mensagens emitidas pelas variadas e diversas formas de expressão”.

Fui circulando pela sala, de forma a verificar se havia dúvidas entre as crianças. De uma forma geral, a atividade correu muito bem. Senti que as crianças gostaram da atividade realizada, pois no fim perguntaram-me se não tinha mais palavras. Como não tinha mais palavras, pedi que dissessem oralmente outras palavras de que se lembrassem e que pedissem a um colega que dissesse com que valor se ia ler o /C/ da palavra. Eles acharam muito engraçada a atividade. Springthall & Springthall (1993, p.150) refere que nestas idades, as crianças “estão interessadas em aprender muitas das competências que lhes são ensinadas. A nível concreto e funcional é divertido decifrar letras, aprender a escrever, somar e subtrair, pois cada uma destas competências dá acesso a um novo conjunto de experiências”.

Por fim pedi a uma criança que recolhesse as propostas de atividades todas e arrumámos o material, conversámos ainda sobre o que tínhamos feito e o que poderíamos fazer para trabalhar a letra /C/.

2.3.5. Planificação de aula – 1.º ano

O quadro 9 refere-se à planificação de uma aula de uma turma de 1.º ano de escolaridade, cujo propósito é trabalhar a disciplina de Matemática, utilizando o material *Cuisenaire* e teve como objetivo trabalhar o seguinte conteúdo: Análise e tratamento de dados com gráfico de barras.

Quadro 9 – Planificação da aula de Matemática – 1.º ano

Plano de Aula			
Disciplina de Matemática (1.º ano)			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
60 min.	<p>Análise e Tratamento de Dados:</p> <p>- Gráfico de Barras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir os materiais pela turma; • Iniciar a aula com uma breve introdução sobre o que vamos realizar; • Questionar a turma sobre o material que tem à sua frente, falando das suas regras e das suas características; • Pedir que abram a caixa do <i>Cuisenaire</i>; • Explicar as características de um gráfico de barras: título, legendas e eixos; • Realizar alguns gráficos de barras, com recurso a um <i>PowerPoint</i>; • Responder às questões (expostas no <i>PowerPoint</i> e nos cartões); • Sistematizar o que aprendemos na aula; • Pedir que arrumem o material. 	<p>Material <i>Cuisenaire</i>;</p> <p>Folha plastificada, com gráficos de barras;</p> <p>Cartões plastificados;</p> <p>Caneta;</p> <p>Imagens plastificadas (queque, chapéu, relógio, gato);</p> <p><i>Powerpoint</i>;</p> <p>Computador;</p> <p>Projektor.</p>
Plano sujeito a alterações			

Iniciei a aula distribuindo previamente os materiais pelos alunos. Para esta aula utilizei o material estruturado *Cuisenaire*. Segundo Alsina (citado por Caldeira, 2009, p. 126), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental”.

Decidi trabalhar este conteúdo recorrendo a um material estruturado, porque este detém, entre muitos interesses pedagógicos, alguns aspetos muito importantes, tais como: a iniciação à matemática; compreensão da noção de número; decomposição de números, relações de grandeza, noção de par e ímpar, manipulação de operações numéricas e resolução de situações problemáticas. É de realçar que, num primeiro contacto, a criança deve interagir e manusear livremente o material: “Nas primeiras aulas, os alunos devem ter a possibilidade de manusear o material para que façam as suas próprias descobertas” (Caldeira, 2009, p.189).

Durante a aula, todos os alunos tinham na sua mesa, para além da caixa do *Cuisenaire*, uma folha plastificada onde tinham um gráfico de barras e um cartão plastificado. O gráfico não tinha título – os alunos, após discutirem qual seria o título apropriado, tinham de o escrever com canetas de marcador permanente. Também não tinha a legenda completa no eixo vertical e tinham de a completar.

O tema abordado pelo gráfico de barra relacionava-se com o filme “Alice no País das Maravilhas” (que já havia sido visto pelos alunos). Cada personagem era identificada por um símbolo – por exemplo, Alice por queques, o Chapeleiro por chapéus, o Coelho pelo relógio. Estes símbolos foram o ponto de partida para os exercícios que realizámos.

Uma vez que, segundo Silva e Lopes (2015, p. 65), “o primeiro passo para a aprendizagem consiste em captar a atenção”, comecei por, brevemente, recordar as personagens do filme (e instrumentos que as caracterizavam) que os alunos tinham visto. Trata-se de uma história/ filme que provoca o entusiasmo e a imaginação das crianças, pelo que me pareceu uma estratégia apropriada iniciar a atividade desta forma, sendo esta, por certo, a melhor forma de elas cooperarem.

Após, dialoguei com a turma sobre as características do gráfico de barras, observando o gráfico que cada um tinha e o gráfico que estava a ser projetado no quadro. Pudemos concluir que os gráficos de barras têm que apresentar dois eixos, um na horizontal e outro na vertical; cada eixo tem que apresentar uma legenda, para sabermos que dados estão a ser trabalhados. Optei por não atribuir o título dos gráficos que fomos trabalhando, assim à medida que mudávamos de personagens, permiti à turma que atribuísse o título, promovendo assim o diálogo entre a turma.

Todos os exercícios foram projetados; a turma ia acompanhando o desenrolar do *PowerPoint*. No gráfico da folha plastificada, o eixo vertical indicava as quantidades e o

eixo horizontal os dias da semana. Perante uma afirmação como “A Alice comeu 2 queques na 2ª feira, meia dezena na 3ª feira, 4 na 4ª feira, 3 na 5ª feira e meia dúzia na 6ª feira”, perguntava a um aluno qual era a peça correspondente a 2, a outro a peça correspondente a meia dezena e assim sucessivamente. Depois de obter a resposta correta (peça encarnada, pela amarela), no *PowerPoint* surgiam representados estes dados e os alunos, recorrendo ao *Cuisenaire*, preenchiam o seu gráfico. Feito isto, surgia no *PowerPoint* uma questão: “Quantos queques comeu a Alice durante a semana?”. Pedia a um aluno para responder.

Nos cartões plastificados entregues previamente aos alunos, havia outras questões. Cada aluno, mal via que a questão exposta no quadro se relacionava com a imagem do cartão, tinha de ler a nova questão aos colegas e responder. No caso do exemplo dado, havia três alunos que tinham um cartão com a imagem de um queque e, no verso do cartão, perguntas diferentes, tais como “Em que dia da semana, a Alice comeu mais queques?”, “Quantos queques come a Alice na 3ª e na 4ª feira?”.

No decorrer da atividade, enquanto realizavam o preenchimento do gráfico foram sendo colocadas questões de forma a promover o cálculo mental e o raciocínio lógico. Quando se elabora um gráfico de barras, os dados devem ser analisados com o grupo. Assim sendo, depois de o gráfico ficar completo realizámos a sua interpretação. Sheffield et al. (2004, citados em Cordeiro, 2014, p. 16) consideram que “as barras favorecem uma melhor visualização dos dados tratados em gráfico, logo favorece a leitura dos mesmos a quem com eles trabalha”.

Antes do fim da aula, sistematizámos o que aprendemos sobre os gráficos de barras e pedi aos alunos que arrumassem os materiais.

2.3.6. Planificação de aula – 2.º ano

O quadro 10 apresentado refere-se à planificação de uma atividade pensada para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta foi concebida para trabalhar a disciplina de Estudo do Meio. O objetivo era a realização de uma atividade experimental, que consistia na realização de plasticina com elementos caseiros, nomeadamente com farinha, óleo e corante alimentar.

Quadro 10 – Planificação da aula de Estudo do Meio – 2.º ano

Plano de aula			
Disciplina de Estudo do Meio (2.º ano)			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
60 min.	<p>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</p> <p>Saber colocar questões, levantar hipóteses, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a atividade experimental, através de um texto onde duas crianças querem brincar com plasticina, mas não a têm em casa da avó; • Colocar a questão-problema: “Como se faz plasticina caseira?”; • Identificar as conceções alternativas individualmente, recorrendo a uma estratégia onde cada criança escreve como acha que é possível fazer plasticina caseira; • Realizar/executar a experiência seguindo as etapas do procedimento; • Registrar as observações e confrontar os resultados com as previsões; • Concluir, respondendo à questão-problema; • Sistematizar a atividade; • Continuar a explorar questionando as crianças sobre outras questões-problema que gostassem de resolver. 	<p>Protocolo; Taças de cartão; Colheres; Farinha; Óleo; Corante alimentar; Pau de madeira; Taças de plástico.</p>
Plano sujeito a alterações			

Neste dia, tive a oportunidade de realizar diversas atividades, com a turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. Decidi que iria realizar com a turma uma atividade experimental e optei por fazer plasticina com produtos caseiros.

Como refere Afonso (2008, p. 21), “o ensino experimental é aquele que, embora pondo ênfase na visibilidade externa de manipulações e ações, não esquece o investimento intelectual e socioafetivo relevante da parte do aluno.” Segundo Machado (2012):

Desde a década de noventa se tem verificado alterações no ensino das ciências com o objetivo de promover uma educação para a cidadania que entusiasme os alunos e os ajude a construir novos significados, partindo dos seus problemas do seu quotidiano e explorando através deles o conhecimento científico. (p. 8)

Antes de fazer esta atividade experimental, tínhamos trabalhado o Português e a Matemática. Durante a pausa para idas à casa de banho, organizei o espaço da sala, deslocando as mesas e agrupando-as em quatro grupos. Deste modo, não só ficou facilitada a distribuição dos materiais, como se tornou mais possível a ajuda dos alunos. Durante a realização de uma atividade experimental, a interação entre aluno e professor, ou até mesmo, entre alunos, é frequente. Rosa (citada por Freitas, 2011, p. 31) afirma: “no laboratório, ocorrem atividades que proporcionam a discussão entre os alunos, normalmente realizadas em pequenos grupos, os que aproxima entre si e, ainda permite uma relação mais direta entre eles e o professor”.

Selecionei quatro chefes por grupo. O chefe de grupo tem como principais funções: manter o grupo disciplinado, ajudar os colegas com os materiais e manter o espaço organizado.

Depois de todos os materiais distribuídos, iniciámos a leitura do protocolo. Solicitei a uma criança que lesse a introdução, de forma a entendermos qual seria a experiência que iríamos realizar. De seguida, procedemos à leitura da questão-problema e, depois, os alunos fizeram o registo das previsões. Solicitei a uma criança que lesse a lista dos materiais de que iríamos precisar e pedi aos chefes de grupo que verificassem se os grupos tinham em cima da mesa todos os materiais necessários. Para facilitar os procedimentos, tinha já medidas exatas de alguns dos ingredientes (que estavam dentro de taças de plástico), nomeadamente, o óleo e a água.

Ao começarmos a ler os procedimentos, como não havia colheres suficientes para todos tirarem a farinha (pois tinha levado comigo apenas quatro colheres), optei por pedir aos chefes de grupo que passassem a colher disponível por todos os elementos do seu grupo, para que cada elemento tirasse cinco colheres de farinha; o último seria o chefe de grupo.

Segundo Andrade (2011), a Aprendizagem Cooperativa tem como base a utilização de pequenos grupos, onde, num ambiente de ajuda e partilha, os alunos aprendem melhor e todos partilham o mesmo objetivo final, nomeadamente, a resolução de dificuldades encontradas nas matérias que estão a estudar. Lopes e Silva (2009),

autores que se têm debruçado sobre esta matéria, consideram que a Aprendizagem Cooperativa surge como uma alternativa válida à competição e ao individualismo, mediante a coesão dos grupos e partilha intra e intergrupos, indispensável para uma aprendizagem de qualidade.

Com a ajuda da minha colega de estágio, fomos circulando pelos grupos e, individualmente, perguntamos às crianças que cor de corante (azul, vermelho ou amarelo) queriam para misturar na água. À medida que tinham a mistura feita nas taças de cartão, podiam começar a juntar os demais ingredientes. Alguns alunos não tinham colocado farinha suficiente, pelo que a plasticina estava a ficar pegajosa. A esses alunos ajudámos a acrescentar farinha nas taças, de forma a ganhar a textura ideal. Lopes e Silva (2009, p. 3) afirmam que “cooperar é actuar juntos, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos”.

Quando todos atingiram a textura certa, limpámos as mesas e todos os materiais, e procedemos ao registo dos resultados obtidos com a experiência. As plasticinas feitas pelas crianças foram colocadas em taças de plástico individuais e devidamente identificadas com o nome de cada criança, para que, no fim do dia, as pudessem levar para casa.

Considero que é importante proporcionar às crianças a possibilidade de explorarem o mundo que as rodeia, criando um ambiente propício à aquisição de uma atitude positiva face à ciência, e alimentando a sua curiosidade natural. Cachapuz (2007) menciona que o ensino das ciências começa demasiado tarde e termina demasiado cedo. Sei que é no 1.º Ciclo do Ensino Básico que se deve fazer o grande investimento, que se revelará promissor no futuro das crianças.

2.3.7. Planificação de aula – 3.º ano

O quadro 11 refere-se à planificação de uma atividade de Português, para o 3.º ano, concebida para trabalhar o texto “O gato Malaquias” incluído no *Livro com cheiro a morango*, de Alice Vieira. O objetivo era abordar os domínios da Educação Literária e da Gramática, nomeadamente, classificar palavras quanto ao número de sílabas e abordar a classe de palavras dos nomes (nomes próprios e comuns).

Quadro 11 – Planificação da aula de Português – 3.º ano

Plano de aula			
Disciplina de Português (3.º ano)			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
90 min.	<p>Educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição e leitura - Compreender narrativas literárias - Manifestar preferências <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar as palavras quanto ao número de sílabas - Identificar a classe das palavras: nome (próprio e comum) 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir pela turma o texto “O gato Malaquias”, de Alice Vieira; • Realizar a leitura modelo do texto; • Solicitar a alguns alunos que façam a leitura do texto; • Interpretar o texto com os alunos; • Perguntar aos alunos se gostaram do texto, se gostaram mais de alguma parte? • Pedir a um aluno que passe com um saco (dentro do qual estão palavras) pela turma e cada aluno tem que retirar uma palavra; • Explicar que devem ler a palavra que lhes calhou e colá-la numa cartolina A4; • Escrever na cartolina o número de sílabas da palavra; classificá-la quanto ao número de sílabas e classificar a palavra morfológicamente. • Apresentar à turma os trabalhos feitos; • Corrigir em turma o que cada aluno fez; • Afixar na sala as cartolinas que os alunos fizeram • Sistematizar a aula. 	<p><i>Livro com cheiro a morango</i>, de Alice Vieira;</p> <p>Fotocópias do texto: “O gato Malaquias”;</p> <p>Saco preto;</p> <p>Palavras plastificadas;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Cola;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Caneta.</p>
Plano sujeito a alterações			

A presente planificação foi pensada para uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Optei por escolher “O gato Malaquias”, do *Livro com cheiro a morango*, de Alice Vieira. Este livro de contos é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 3.º ano de escolaridade.

Alice Vieira (n. Lisboa, 1943), licenciada em Filologia Germânica e jornalista de profissão, é uma autora de literatura portuguesa, para público adulto e para público infantil e juvenil, muito premiada. Com obras traduzidas em variadíssimas línguas,

estudou-se na literatura para crianças e jovens em 1979. Até hoje, publicou dezenas de títulos: romances (para jovens), contos, adaptações de contos tradicionais, recolhas de rimas tradicionais, textos dramáticos, poemas. Alice Vieira faz parte de um conjunto de autores que “são já clássicos da literatura infantil portuguesa” (Magalhães, 2008, p. 71).

O texto literário, diz-nos Luísa Dacosta (2002, p. 203), “funciona como uma segunda placenta protectora, já que através da leitura se podem experienciar vivências de outro e outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem traumas, porque não é ainda sério como na vida”. Por isso, a literatura infantil, como esclarece Carvalho (1987), tem o papel de:

Socializar, recrear, formar, informar, educar a atenção, enriquecer a linguagem, estimular a imaginação e a inteligência, despertar emoções, desenvolver o sentimento de compreensão e a simpatia humana e despertar o senso estético artístico-literário, formar o hábito da leitura, sobretudo ensinar a ‘ouvir’. (p. 87)

As Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) para o 3.º ano de escolaridade referem que a aula de Português está orientada para desenvolver a:

(...) educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto. (p. 4)

Distribuí pelos alunos o texto “O gato Malaquias”. Optei por ler o texto primeiramente e só depois solicitei a alguns alunos que o lessem. Depois, fizemos uma breve interpretação do texto. Fui questionando os alunos sobre o que achavam do comportamento do gato, como reagiriam no lugar do gato. Após, questionei-os sobre se gostaram do texto e porquê.

Solicitei a um aluno que circulasse pela sala com um saco preto, opaco. Dentro do saco estavam várias palavras (plastificadas) retiradas do texto (por exemplo, “sol”, “Malaquias”, “gato”, “Tarzan”, “ladrões”, “miminhos”, “deus”, “carapauzito”, “rios”, “semanas”, “bocarra”, “sossegadinho”, “toleirão”), os restantes alunos tinham que retirar uma palavra do saco.

Depois de explicar aos alunos que essa palavra teria que ser colada numa cartolina A4, acrescentei que teriam que classificar a palavra morfológicamente e depois teriam que classificá-la quanto ao número de sílabas (monossílabos, dissílabos, trissílabos,

polissílabos), escrevendo na cartolina estas duas indicações. Quando todos terminaram, um aluno de cada vez mostrava aos colegas a palavra que tinha retirado do saco, a sua classificação morfológica e a classificação quanto ao número de sílabas. Depois da correção, as cartolinas destinam-se a ser afixadas.

2.3.8. Planificação de aula – 4.º ano

O quadro 12 refere-se à planificação de uma aula de Português, para o 4.º ano de escolaridade, concebida para trabalhar o domínio da Gramática. O objetivo era, após fazer uma revisão das funções sintáticas, nomeadamente do sujeito, do predicado e do complemento direto, introduzir uma matéria nova: o nome predicativo do sujeito.

Quadro 12 – Planificação da aula de Português – 4.º ano

Plano de aula			
Disciplina de Português (4.º ano)			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
90 min.	<p>Gramática</p> <p>- Funções sintáticas (revisão)</p> <p>- Predicativo do sujeito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir aos alunos que se sentem nos respetivos lugares; • Dialogar com os alunos sobre o que vamos fazer durante a manhã; • Apresentar um <i>PowerPoint</i> sobre a revisão das funções sintáticas; • Introduzir o predicativo do sujeito e os verbos copulativos; • Dar a cada aluno um cartão plastificado com a lista dos verbos copulativos que nos ajudam a identificar o predicativo do sujeito; • Distribuir a proposta de trabalho; • Realizar a proposta de trabalho; • Corrigir a proposta de trabalho; • Sistematizar a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de trabalho; • <i>PowerPoint</i>; • Computador; • Cartão plastificado; • Lápis de cor.
Plano sujeito a alterações			

Dei início à aula, explicando à turma que eu estaria responsável pelas atividades que iria

realizar ao longo daquele dia. Na disciplina de Português, depois de falar com o professor titular de turma, decidi introduzir um tema: o predicativo do sujeito.

Antes de introduzir o tema acordado com o professor titular, fiz uma breve revisão sobre os conteúdos que os alunos já tinham trabalhado. Recorri a um *PowerPoint* para fazer a revisão e para introduzir o tema novo. Este ajudou-me a mostrar, com maior facilidade, a diferença que existe entre o complemento direto e o predicativo do sujeito. Optei por colocar quatro frases para os alunos fazerem a análise sintática. Duas das frases apresentavam sujeito, predicado e complemento direto; as outras duas apresentavam sujeito, predicado e predicativo do sujeito.

Como podemos verificar nas Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) do 3.º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de “reconhecer frases a partir dos seus grupos constituintes (grupo nominal e grupo verbal) e das funções sintáticas centrais (sujeito e predicado)” (p. 12). Assim, na revisão feita, abordei um conteúdo gramatical (sujeito, predicado, complemento direto) já trabalhado no 3.º ano por estes alunos.

Cardoso (2008) refere que, ainda antes de iniciarem o percurso escolar, os alunos dominam “de forma bastante eficiente o sistema de regras da sua língua materna” (p. 138). Trata-se de “um conhecimento inconsciente, que qualquer criança desenvolve quando é exposta a dados linguísticos”, de uma “gramática implícita” (p. 139). Ora, acrescenta Cardoso,

(...) a escolarização faz surgir a necessidade de falar ‘sobre a língua’. E, para esse efeito, é necessário encontrar termos para designar os elementos constitutivos da língua, bem como para falar acerca da sua estrutura e funcionamento, i.e., é necessário o recurso a uma metalinguagem específica, criada por gramáticos e linguistas, que permita a categorização e a sistematização dos fenómenos linguísticos. Nesta acepção, já estamos a falar da gramática que existe nos livros e que é designada gramática ‘explícita’. Trata-se, neste caso, de um conhecimento consciente, deliberado e reflectido da língua, sendo neste âmbito pertinente falar em ‘aprendizagem’. (pp. 139-140)

Por estes motivos, uma das preocupações no ensino do Português passa pela consciência da necessidade de “que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente

nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 8).

Após aquela revisão gramatical, surgiam no *PowerPoint* quatro frases. As duas primeiras, como referido acima, continham sujeito, predicado e complemento direto. Nas frases seguintes, onde surgiu o predicativo do sujeito, as crianças responderam que este seria o complemento direto, pois, para além de não conhecerem ainda o predicativo do sujeito, testavam a frase, fazendo a pergunta “o quê?” ‘ao verbo’.

Introduzi então o predicativo do sujeito, referindo que este está sempre inserido no predicado, e que exige sempre um verbo copulativo, que estabelece uma ligação entre o sujeito e o predicativo do sujeito. Ou seja, que o predicativo do sujeito atribui uma característica ou uma localização ao sujeito. Foi entregue a cada aluno um cartão plastificado com a lista dos verbos copulativos.

Voltámos depois às duas frases onde aparecia o predicativo do sujeito e voltámos a analisá-las, para vermos que verbos tínhamos e que ligação haveria entre o predicativo do sujeito e o sujeito.

Pedi a um aluno que distribuisse pelos restantes a proposta de trabalho, com três grupos de exercícios, que iríamos realizar. Optei por explicar os exercícios todos e dar tempo para a realização dos mesmos. No primeiro grupo de exercícios, os alunos tinham que fazer a análise sintática de três frases. Todos mostraram alguma facilidade nas respostas. Solicitei a três alunos que as fossem escrever no quadro. De seguida, perguntei à turma se alguém tinha uma resposta diferente e o que tinha colocado, de forma a corrigirmos em turma. No segundo grupo de exercícios, os alunos tinham que ler e pintar apenas as frases onde o predicativo do sujeito estava presente. Foram quatro crianças ao quadro e pintaram as frases corretas, para que todos corrigissem.

Já no último exercício os alunos tinham que escrever três frases, respeitando as indicações. Considero que este foi o exercício onde a turma manifestou mais dificuldade, por isso voltámos a olhar atentamente para os cartões com verbos copulativos, para facilitar a formação das frases. Pedi a três alunos que viessem ao quadro escrever a sua frase, referindo que aquelas frases eram apenas exemplos e que poderiam ter outras escritas.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1 Síntese do capítulo

Este capítulo é referente ao tema da avaliação. Em primeiro lugar, será realizada uma breve fundamentação teórica, que visa compreender os conceitos de avaliação mais adequados, a sua importância, como se avalia e com que objetivos, e a forma como eles influenciam a aprendizagem dos alunos. Em segundo lugar, irei apresentar a aplicação prática de quatro dispositivos de avaliação: um destinado a crianças da Educação Pré-Escolar e três concebidos para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2 Fundamentação teórica

Neste relatório de estágio, todos os dispositivos de avaliação utilizados integram-se na avaliação da modalidade formativa. A escala utilizada é uma adaptação da escala de Likert (Quadro 13), uma escala que varia do Fraco ao Muito Bom, no que respeita à avaliação qualitativa, e de 0 a 10 valores, quanto à avaliação quantitativa.

Quadro 13 – Escala adaptada de Likert

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

Para Tendbrink (2002), é necessária a utilização de escalas para registar “a qualidade, quantidade ou nível de rendimento do observado” (p. 259). Isto significa que, à medida que a cotação na escala ascende, o grau de domínio do conteúdo vai aumentando. O mesmo autor defende também que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257).

Segundo Lopes e Silva (2016), os efeitos da avaliação formativa na aprendizagem são muito poderosos, especialmente porque motivam à aprendizagem. Os alunos aprendem mais, aprendem mais inteligentemente e crescem em autoconhecimento, o que lhes permite perceber, exatamente, o que fizeram para atingir o seu nível de aprendizagem atual. É fundamental que seja feita uma avaliação de monitorização dos processos das aprendizagens efetuadas.

Sempre que o professor realiza uma avaliação deve conversar com os seus alunos, de forma a dar um *feedback* do resultado. Para Lopes e Silva (2016, p. 32), “o *feedback* dos professores, seja escrito ou oral, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que carecem de melhorias”. Acrescente-se, por outro lado, que há que ter em consideração o *feedback* dos alunos. Vieira (2000, p. 18) afirma que, “para o professor, o *feedback* proveniente dos seus alunos acaba por ser a informação de que necessita para ter a certeza se a sua comunicação é ou não eficaz. Mais uma vez aqui a importância da comunicação não verbal”.

Tal como a aprendizagem, é importante que a avaliação seja sempre apoiada na relação criança/aluno-educador/professor. A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 refere que “a avaliação é um elemento integrante e regular da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa”. Refere ainda que “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo baseada num processo contínuo de análise.”

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é formativa, para guiar o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo para todas as crianças. De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril:

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

No documento referente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (citado na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), é referido que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os

processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança do grupo” (p. 2).

Relativamente ao Ensino Básico, há três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Segundo o Artigo 10.º presente no Despacho Normativo n.º 1-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”. A avaliação diagnóstica ocorre em qualquer altura do ano letivo, e está ligada à avaliação formativa, sendo que, desta forma, as estratégias pedagógicas podem ser adaptadas. Este tipo de avaliação permite ainda um auxílio à integração das crianças no contexto educativo. Quanto à avaliação formativa, o Artigo 11.º do Despacho citado acima refere que ela “enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento.”

Com a avaliação sumativa, os professores estão a avaliar as competências adquiridas ao longo das aulas lecionadas. Através deste tipo de avaliação, os professores atribuem as classificações aos seus alunos. No Artigo 12.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, podemos ler que a avaliação sumativa “traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens”.

3.3 Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 3 anos

3.3.1 Contextualização da atividade

A proposta de atividade relativa à Área do Conhecimento do Mundo foi realizada com 22 crianças de 3 anos. Após explorarmos os temas dos meios de transporte, as crianças realizaram a dobragem de um barco.

A dobragem foi adaptada à faixa etária. As crianças tinham que dobrar uma folha quadrangular na diagonal e, com o bico do triângulo que se formou virado para cima, tinham de dobrar a base ligeiramente para cima. De seguida, tinham que preencher o

tracejado que encontravam na proposta de atividade. Depois de completo, o tracejado iria fazer lembrar as ondas do mar. Por fim, tinham que colar na proposta entregue o barco.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de atividade (Anexo 3) defini três parâmetros de avaliação todos relacionados com a motricidade fina: escrita de tracejado, dobragem e colagem.

Motricidade fina: a finalidade neste parâmetro é verificar se as crianças completam o tracejado corretamente.

Os critérios estabelecidos foram:

- Completa corretamente todos os tracejados;
- Completa corretamente dois dos tracejados;
- Completa corretamente um dos tracejados;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: a finalidade neste parâmetro é verificar se as crianças fazem a dobragem do barco corretamente.

Os critérios estabelecidos foram:

- Dobra tudo corretamente;
- Dobra na diagonal corretamente;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: a finalidade neste parâmetro é verificar se as crianças fazem a colagem da dobragem do barco corretamente.

Os critérios estabelecidos foram:

- Cola corretamente;
- Cola ao contrário;
- Resposta incorreta.

O quadro 14 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
Motricidade fina (tracejado)	Completa corretamente todos os tracejados	4	4
	Completa corretamente dois dos tracejados	2	
	Completa corretamente um dos tracejados	1	
	Resposta incompleta	0	
Motricidade fina (dobragem)	Dobra tudo corretamente	4	4
	Dobra na diagonal corretamente	2	
	Resposta incorreta	0	
Motricidade fina (colagem)	Cola corretamente	2	2
	Cola ao contrário	1	
	Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.3.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 11 apresenta os resultados obtidos, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos nesta proposta realizada por um grupo de 22 crianças.

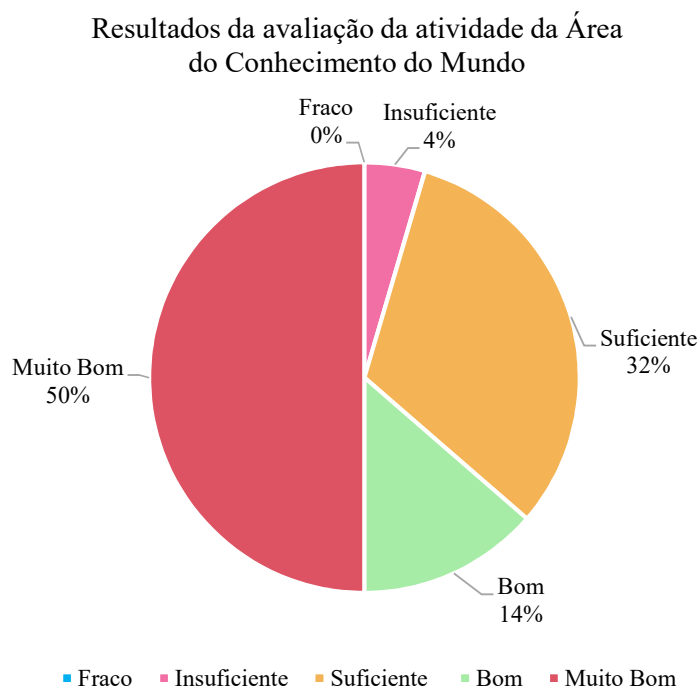


Figura 11 – Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Numa primeira análise da figura 11, posso concluir que onze crianças (50%) conseguiram atingir todos os objetivos estipulados. Apesar de metade das crianças mostrar facilidade na execução da atividade, podemos verificar que nem todas as crianças tiveram a mesma facilidade. Assim, uma criança (4%) apresentou uma classificação de Insuficiente; sete crianças (32%) atingiram o Suficiente e três crianças (14%) obtiveram Bom. A média atingida pelo grupo foi de 8,09, ou seja, Bom.

Como se pode verificar no Anexo 4, as crianças tiveram alguma dificuldade em completar os tracejados. Inclusive, seis crianças não foram capazes de realizar qualquer dos tracejados. Uma criança conseguiu realizar um dos tracejados e duas crianças fizeram apenas dois tracejados corretamente.

Segundo Serrano e Luque (2015), a motricidade fina consiste na

(...) maneira como usamos os nossos braços, mãos e dedos. O que inclui lançar, agarrar e manipular objetos, tais como a tesoura, lápis, talheres, etc. Ou seja, é a capacidade de usar a mãos e os dedos de forma precisa às competências com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto. (p. 14)

Explicam os autores citados que “o desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio” (p. 14). Já no que se refere à dobragem do barco, podemos concluir que a grande maioria das crianças foi capaz de realizá-la. Apenas uma criança não foi capaz de fazer a dobragem e outra criança só fez a dobragem da folha quadrangular pela diagonal, não tendo puxado um bocadinho da base para cima. Relativamente à colagem do barco na folha, podemos observar que apenas uma criança não foi capaz de o colar corretamente. Serrano e Luque (2015) referem ainda que:

(...) a motricidade fina é importante porque é essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente: vestir-se, abotoar botões e atar atacadores, abrir a lancheira, lavar os dentes, e todas as tarefas que se realizam com lápis e caneta (pintar, escrever, etc.). Sem estas competências de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autoestima e a aprendizagem escolar. (p.20)

Resumindo, posso concluir que as crianças tiveram uma maior facilidade na execução da dobragem do barco e na sua colagem, mas, em contrapartida, tiveram maior dificuldade na realização do tracejado.

3.4 Avaliação da atividade da disciplina de Matemática – 1.º ano

3.4.1 Contextualização da atividade

A proposta de trabalho relativa à disciplina de Matemática (Anexo 5) foi aplicada por mim a 23 alunos do 1.º ano. A proposta consistia na revisão de diversos conteúdos, com o objetivo de ajudar a ultrapassar as dificuldades que os alunos tivessem.

A proposta continha seis exercícios. No primeiro, os alunos deveriam identificar a hora dos três relógios analógicos. No segundo, o objetivo era associar e pintar, da mesma cor, o algarismo correspondente à sua quantidade. No terceiro exercício, pretendia-se que realizassem uma sequência, respeitando as adições pedidas. No quarto exercício, o pretendido era escrever os números anterior e posterior ao do número que tinham representado na tabela. No quinto exercício, deveriam fazer a representação das frações e, no último exercício, realizar oito operações de multiplicação.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos seis parâmetros de avaliação: identificação das horas a partir das imagens dadas; associação do algarismo à quantidade; resolução da sequência; noção de número anterior e posterior; representação de frações; cálculo mental.

Identificação de horas a partir das imagens dadas: a finalidade deste parâmetro é verificar se os alunos são capazes de identificar as horas representadas nos relógios.

Os critérios definidos foram:

- regista corretamente as horas em todos os relógios;
- regista corretamente as horas em dois relógios;
- resposta incorreta.

Associação do algarismo à quantidade: a finalidade deste parâmetro é verificar se os alunos são capazes de associar o algarismo à quantidade.

Os critérios definidos foram:

- pinta corretamente todos (quatro) os números à quantidade;
- pinta corretamente metade (dois) dos números à quantidade;
- resposta incorreta.

Resolução da sequência: a finalidade deste parâmetro é verificar se os alunos são capazes de realizar somas sucessivas para completar a sequência.

Os critérios definidos foram:

- resolve corretamente toda a sequência;
- resposta incorreta

Noção de número anterior e posterior: a finalidade deste parâmetro é verificar se os alunos identificam o número anterior e o número posterior ao que está representado.

Os critérios definidos foram:

- completa corretamente toda a tabela (catorze);
- completa corretamente metade (sete) da tabela;
- resposta incorreta.

Representação de frações: a finalidade deste parâmetro é verificar se todos os alunos são capazes de pintar a fração representada.

Os critérios definidos foram:

- pinta corretamente todas (quatro) as frações;
- pinta corretamente metade (duas) das frações;
- resposta incorreta.

Cálculo mental: a finalidade deste parâmetro é verificar se todos os alunos são capazes de resolver as operações através do cálculo mental.

Os critérios definidos foram:

- resolve corretamente todas (oito) as operações;
- resolve corretamente metade (quatro) das operações;
- resposta incorreta.

O quadro 15 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmo.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
Identificação das horas a partir das imagens dadas	Regista corretamente as horas em todos os relógios	1	1
	Regista corretamente as horas em dois relógios	0,5	
	Resposta incorreta	0	
Associação do algarismo à quantidade	Pinta corretamente todos (quatro) os algarismos à quantidade	2	2
	Pinta corretamente metade (dois) algarismos à quantidade	1	
	Resposta incorreta	0	
Resolução de uma sequência	Completa corretamente toda a sequência	1	1
	Resposta incorreta	0	
Noção de número anterior e posterior	Completa corretamente toda (catorze) a tabela	2	2
	Completa corretamente metade (sete) da tabela	1	
	Resposta incorreta	0	
Representação de frações	Pinta corretamente todas (quatro) as frações	2	2
	Pinta corretamente metade (duas) das frações	1	
	Resposta incorreta	0	
Cálculo mental	Resolve corretamente todas (oito) as operações	2	2
	Resolve corretamente metade (quatro) das operações	1	
	Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.4.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 12 apresenta os resultados da proposta de avaliação da disciplina de Matemática, de 23 alunos do 1.º ano.

Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática

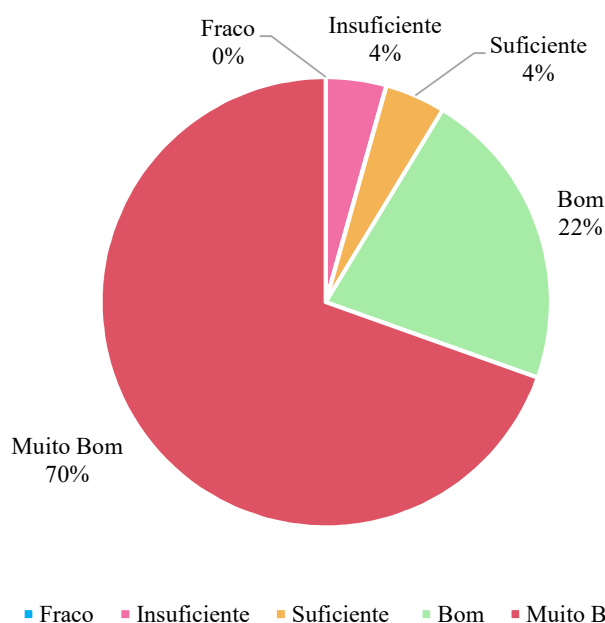


Figura 12 – Resultados da avaliação da proposta da disciplina de Matemática

A figura 12 mostra que dezasseis (70%) dos 23 alunos atingiu uma avaliação de Muito Bom, seis (22%) uma avaliação de Bom, um aluno (4 %) uma avaliação de Suficiente e um outro aluno (4%) uma avaliação de Insuficiente. No Anexo 6 podemos ver que a média da turma é de 8,61 (Bom).

Através da análise do Anexo 6, podemos verificar que, no parâmetro 1, verificaram-se algumas dificuldades. Na análise às propostas, percebi que os alunos ainda têm dificuldades em ver as horas nos relógios analógicos. Os alunos C21 e C22 foram os que manifestaram maior dificuldade na execução desta atividade, pelo que seria importante existir uma estratégia de ensino mais individualizada que os ajudasse a ultrapassar os obstáculos.

No parâmetro 2, quatro alunos não responderam corretamente e dois apenas fizeram a correspondência a dois algarismos. No parâmetro 3, três alunos não completaram a sequência e, no parâmetro 4, dois alunos não preencheram a tabela. Embora esperasse que o parâmetro 5 fosse o exercício onde poderia haver mais “erros”, por se tratar de conteúdo relativo a frações, este foi, no entanto, o único parâmetro em que todos os alunos obtiveram a cotação máxima. Provavelmente, teriam trabalhado este conteúdo muito recentemente. Não tive oportunidade de perguntar à professora da turma se era esta a justificação para este facto.

O parâmetro 6 avaliava o cálculo mental e a grande maioria dos alunos conseguiu realizá-lo corretamente, sendo a média desse parâmetro de 1,83. Segundo Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013), “é fundamental que os alunos adquiram durante estes anos fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, associados a estas operações” (p. 6).

Apesar de dois alunos manifestarem alguma dificuldade na resolução desta proposta de trabalho, a grande maioria dos alunos da turma foi capaz de a realizar com facilidade, o que revela uma aprendizagem das competências e conteúdos de Matemática.

3.5 Avaliação da atividade da disciplina de Português – 2.º ano

3.5.1 Contextualização da atividade

A proposta de trabalho relativa à disciplina de Português (Anexo 7), nomeadamente ao domínio da Gramática, foi aplicada por mim a 21 alunos do 2.º ano de escolaridade e consistiu na apresentação de uma das classes de palavras: os adjetivos.

Esta proposta foi realizada depois de eu ter trabalhado com os alunos os adjetivos – a sua definição e as razões para a sua utilização. Depois de ter pedido alguns exemplos de adjetivos às crianças, lemos o pequeno texto formativo incluído na proposta de trabalho (texto inicial, com informação sobre o que são adjetivos e como podem variar em género e em número). No primeiro exercício, os alunos tinham que criar e escrever três frases com adjetivos sobre eles próprios. No seguinte, tinham que trocar o adjetivo presente na frase dada por outro. No 3.º exercício, tinham que sublinhar todos os adjetivos presentes no texto ali inserido. Por último, tinham que completar as lacunas de quatro frases, identificando os adjetivos que estavam dentro da caixa de texto.

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos 4 parâmetros de avaliação: formação de frases com adjetivos; aplicação de um adjetivo na frase dada; reconhecimento de adjetivos; identificação de adjetivos.

Formação de frases com adjetivos: a finalidade deste parâmetro é verificar se as crianças são capazes de criar três frases com adjetivos que as caracterizem.

Os critérios definidos foram:

- escreve corretamente 3 frases com adjetivos;
- escreve corretamente 2 frases com adjetivos;
- escreve corretamente 1 frase com adjetivo;
- resposta incorreta.

Aplicação de um adjetivo na frase dada: a finalidade deste parâmetro é verificar se as crianças são capazes de identificar o adjetivo da frase e trocá-lo por outro.

Os critérios definidos foram:

- escreve corretamente outro adjetivo;
- resposta incorreta.

Reconhecimento dos adjetivos: a finalidade deste parâmetro é verificar se as crianças são capazes de reconhecer os doze adjetivos presentes no texto e pintá-los.

Os critérios definidos foram:

- pinta corretamente doze adjetivos;
- pinta corretamente seis dos doze adjetivos;
- resposta incorreta.

Identificação de adjetivos: a finalidade deste parâmetro é verificar se as crianças são capazes de identificar e aplicar corretamente os adjetivos nas frases.

Os critérios definidos foram:

- completa corretamente todas (quatro) as lacunas;
- completa corretamente metade (duas) das lacunas;
- resposta incorreta.

O quadro 16 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Português

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
Formação de frases com adjetivos	Escreve corretamente 3 frases com adjetivos	2	2
	Escreve corretamente 2 frases com adjetivos	1	
	Escreve corretamente 1 frase com adjetivo	0,5	
	Resposta incorreta	0	
Aplicação de um adjetivo na frase dada	Escreve corretamente outro adjetivo	1	1
	Resposta incorreta	0	
Reconhecimento dos adjetivos	Pinta corretamente doze adjetivos	5	5
	Pinta corretamente seis dos doze adjetivos	2,5	
	Resposta incorreta	0	
Identificação de adjetivos	Completa corretamente todas (quatro) as lacunas	2	2
	Completa metade (duas) das lacunas	1	
	Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.5.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 13 apresenta os resultados da avaliação da disciplina de Português, de 21 alunos do 2.º ano.

Resultados da avaliação da atividade de Português

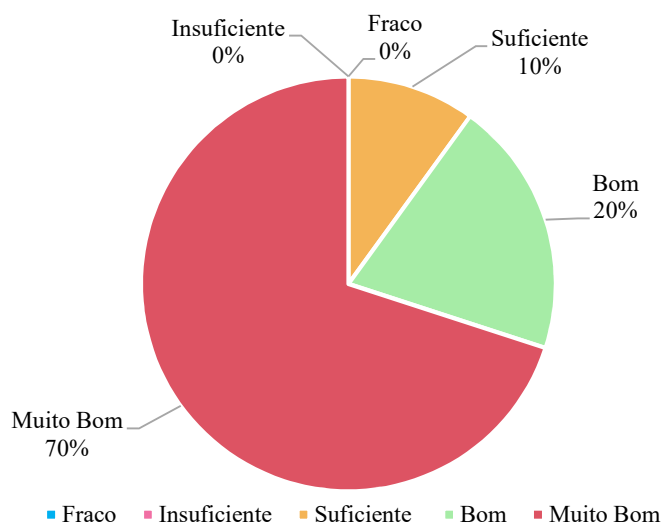


Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português

Com a análise da figura 13 podemos concluir que a maioria da turma, catorze alunos (70%), conseguiu alcançar uma avaliação de Muito Bom. Cinco alunos (20%) atingiram uma avaliação de Bom e dois alunos (10%) uma avaliação de Suficiente. Podemos ainda verificar que não se obteve valores de Insuficiente ou Fraco.

Através da análise do Anexo 8, conclui-se que no parâmetro de formação de frases com adjetivos, no qual os alunos tinham que escrever corretamente três frases com adjetivos sobre si, quatro alunos não foram capazes de realizar o exercício e um aluno apenas escreveu dois adjetivos sobre si mesmo. Os restantes 16 conseguiram realizar o exercício sem dificuldade.

Segundo as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), neste ano de escolaridade, o aluno deve ficar capaz de “identificar a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e comum), adjetivo, pronome pessoal e interjeição” (p. 11).

No parâmetro respeitante à aplicação de um adjetivo na frase dada, apenas um aluno não foi capaz de substituir o adjetivo por outro. Este foi o parâmetro onde se verificou menor dificuldade de realização por parte das crianças.

No terceiro parâmetro, sobre o reconhecimento de adjetivos, a grande maioria da turma, dezoito crianças, foi capaz de reconhecer os doze adjetivos presentes no texto. Três das crianças apenas identificaram metades dos adjetivos presentes.

No último exercício, identificação de adjetivos, no qual os alunos tinham que preencher as lacunas presentes nas frases com as palavras escritas na caixa, dois alunos não conseguiram efetuar corretamente o exercício, sendo que os restantes 19 realizaram o exercício sem qualquer dificuldade.

Nas Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º ano (Ministério da Educação, 2018) pode ler-se que a criança deve desenvolver a:

(...) consciencialização do modo como a unidade frase se organiza em torno de palavras-centro por meio de atividades que impliquem (...) ampliar frases simples associando a nomes elementos como adjetivos, expressões nominais, determinantes, quantificadores. (p. 12)

Apesar de algumas crianças terem mostrado dificuldades na realização desta proposta, de uma forma geral, não só a média desta avaliação é boa, como, dentro de cada parâmetro a média foi boa, não ficando muito abaixo da cotação atribuída.

É importante referir que, no caso das crianças C11 e C13, que obtiveram resultado Suficiente, poderá ser necessário um ensino mais individualizado, ou um maior acompanhamento na realização das propostas.

3.6 Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

3.6.1 Contextualização da atividade

A proposta de atividade relativa à disciplina de Estudo do Meio, que consistiu num protocolo experimental (Anexo 9), foi aplicada por mim a 16 alunos do 4.º ano.

A contextualização foi realizada com o texto contido no início do protocolo: uma história sobre dois amigos, que estavam a brincar aos agentes secretos. Um deles queria escrever uma mensagem secreta ao outro, mas não sabia como o fazer, o que levou à questão-problema “Achas que é possível escrever uma mensagem que ninguém veja?”.

O passo seguinte foi a identificação das conceções alternativas dos alunos através do registo das suas previsões, com justificação da sua resposta.

De seguida, lemos os materiais que iríamos usar na realização da experiência e as normas de segurança. Procedemos à realização da atividade, seguindo a ordem dos procedimentos. Os alunos registaram os resultados através de um desenho daquilo que observaram, e fizeram o confronto entre os resultados e as previsões.

Concluimos a atividade, dando a resposta à questão problema, completando as conclusões.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critério de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos 4 parâmetros de avaliação: registo das previsões; organização dos procedimentos; desenho da mensagem secreta; realização das conclusões.

Registo das previsões: neste parâmetro pretendi fazer o registo das ideias prévias dos alunos.

Os critérios definidos foram:

- assinala as previsões corretamente e justifica;
- resposta incorreta.

Organização dos procedimentos: neste parâmetro pretendi que os alunos seguissem corretamente a ordem dos procedimentos.

Os critérios definidos foram:

- segue corretamente os procedimentos;
- não segue corretamente os procedimentos.

Desenho da mensagem secreta: neste parâmetro pretendi que os alunos desenhassem os resultados obtidos com a atividade experimental.

Os critérios definidos foram:

- regista corretamente o que observou;
- não regista corretamente o que observou.

Realização das conclusões: neste parâmetro pretendi que os alunos conseguissem preencher os espaços lacunares com a conclusão que tiraram da atividade experimental.

Os critérios definidos foram:

- completa corretamente todos (quatro) os espaços lacunares;
- completa corretamente metade (dois) dos espaços lacunares;
- resposta incorreta.

O quadro 17 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmo.

Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio.

Parâmetros	CrITÉrios de avaliaÇão	Cotação	
Preenchimento das previsões	Assinala as previsões corretamente e justifica	2	2
	Resposta incorreta	0	
Organização dos procedimentos	Segue corretamente os procedimentos	2	2
	Não segue corretamente os procedimentos	0	
Desenho da mensagem secreta	Regista corretamente o que observou	2	2
	Não regista corretamente o que observou	0	
Realização das conclusões	Completa corretamente todos (quatro) os espaços lacunares	4	4
	Completa corretamente metade (dois) dos espaços lacunares	2	
	Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.6.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 14 apresenta os resultados da avaliação da disciplina de Estudo do Meio, de 16 alunos do 4.º ano.

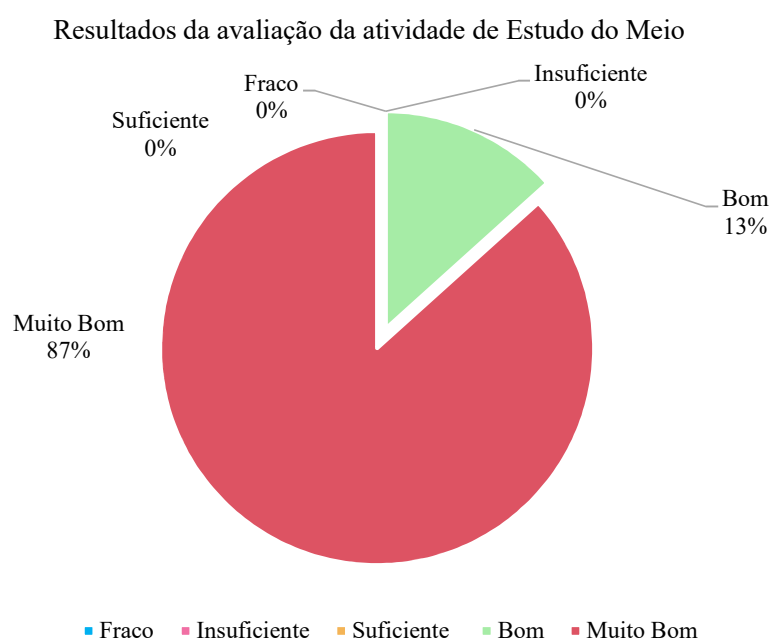


Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

Com base na grelha de correção da proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio (Anexo 10), aplicada a uma turma de 4.º ano, posso concluir que a maioria dos alunos atingiu os objetivos propostos. Verifiquei que apenas duas crianças (13%) obtiveram avaliação de Bom. Os restantes treze alunos (87%) obtiveram a avaliação de Muito Bom. Assim sendo, a média aritmética obtida pela turma é de 9,73, que corresponde a Muito Bom. É importante realçar que, nos resultados desta atividade, não houve nenhuma percentagem de nível Suficiente, Insuficiente e Fraco.

A turma teve uma grande facilidade em registar as previsões. Para Martins et al., (2008, p. 31), “a identificação das concepções alternativas das crianças é um passo crucial no desenvolvimento de actividades que lhes permitam reestruturá-las de acordo com visões cientificamente aceites para aquele nível etário”.

Duas crianças (13%) não realizaram corretamente os procedimentos, uma vez que tinham que virar o cotonete e, de um lado, usá-lo com o sumo do limão e, do outro lado, usá-lo com o suco da pera. Desta forma, o sumo do limão, com a ação do calor do ferro, iria secar e deixar uma cor acastanhada na folha, mostrando aquilo que cada um teria desenhado. Estes dois alunos não viraram o cotonete e, por esse motivo, quando se passou o ferro do lado onde tinham utilizado a pera, parte da mensagem apareceu e, por este motivo, não obtiveram o resultado esperado.

Segundo Martins et al., (2008, p 49), “os resultados recolhidos numa dada experiência, compreendendo ensaios distintos, permitem, no seu conjunto, estabelecer o resultado da experiência que importa que os alunos compreendam”.

Apesar de a maioria dos alunos (87%) ter obtido uma avaliação de Muito bom, e de terem avaliação máxima no preenchimento das conclusões, os alunos manifestaram oralmente alguma dificuldade em preencher os espaços lacunares da conclusão da atividade experimental. Acho que o facto de as conclusões terem sido realizadas em grupo e a correção ter sido realizada no quadro, em conjunto com a turma, facilitou a compreensão e, desta forma, a maioria realizou corretamente as conclusões. Quanto aos dois alunos que não obtiveram avaliação máxima nas conclusões, possivelmente isso aconteceu por falta de atenção à correção realizada em sala de aula.

Capítulo 4 - Proposta do Projeto “Eu sou importante”

4.1. Introdução ao tema da Atividade/Projeto

O projeto “Eu sou importante” tem como principal objetivo aumentar a autoestima das crianças, trabalhando com elas, desde cedo, a saberem lidar com os momentos bons e os menos bons, de forma a que não se sintam tão frustradas, quando as coisas não correm como estão à espera. Este projeto está direcionado às crianças da Educação Pré-Escolar, mas poderá ter continuidade para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendo que as crianças tenham uma função ativa na execução do projeto, uma vez que este se destina a elas.

Considerando que a educação pré-escolar é uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, um dos princípios que a rege é colaborar na construção de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento da autoestima, da confiança e do respeito entre as crianças.

Ao longo deste trabalho de projeto, pretendo frisar a importância de atitudes simples, mas muito importantes, tais como dar um elogio, desenvolver a amizade e os afetos, respeitar o próximo, criar um ambiente educativo saudável, onde as relações com os demais sejam maioritariamente baseadas no respeito, na amizade e na igualdade, prezando-se assim um ambiente capaz de proporcionar valores corretos e sentimentos bons. Como afirma Plummer (2012, p. 14), “podemos fazer muita coisa para ajudar as crianças a construir e manterem uma autoestima saudável face aos enormes desafios de vida e para ajudar crianças cujo frágil sentido de autoestima esteja já ferido”.

Este projeto encontra-se dividido em três partes. A primeira consiste na fundamentação teórica, na qual se aborda, para além da metodologia do trabalho de projeto, a autoestima na criança em idade pré-escolar, o papel do educador e as estratégias para o desenvolvimento da autoestima. Segue-se o desenvolvimento do projeto, no qual são apresentadas as sucessivas etapas do mesmo. Por fim, a última parte diz respeito às considerações finais, na qual se refletirá sobre tudo o que foi descrito ao longo deste trabalho de projeto.

4.2. Fundamentação teórica

4.2.1. Autoestima

Início este capítulo com algumas definições de autoestima. Para tal, procurei várias definições para o conceito, elaboradas por diferentes autores, tentando assim aproximar-me de uma definição mais coesa.

Alcântara (1997), que aprofunda esta questão, define a autoestima como uma atitude, na medida em que é a forma habitual de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo mesmo, ou seja, ela é a disposição permanente com a qual a pessoas se confronta com ela própria. Por sua vez, Barreto (2015) afirma que “a autoestima é referida como um conceito saudável de si mesmo. O apreço e estima, próprios de cada pessoa. Na verdade, se nos valorizamos ou não” (p. 72). Já para Tierno (2015), a autoestima apresenta alguns benefícios na saúde física, mental e social, na medida em que:

- Reduz a dor e as emoções negativas em geral;
- Aumenta a alegria e a tolerância para se ultrapassar situações problemáticas;
- Melhora o caráter da pessoa, tornando-a mais afável, tolerante e empática para com os outros;
- Fortalece o sistema imunitário, aumentando a serotonina que constitui uma barreira contra as infeções;
- Aumenta a produção de dopamina, associada ao prazer;
- Favorece os relacionamentos (familiares, amigáveis e amorosos).

Examinando as definições formuladas pelos autores acima referidos, posso verificar que a autoestima corresponde à estima e à valorização que cada pessoa tem por si própria, trazendo consigo implicações no relacionamento com os outros: “As emoções permitem que as outras pessoas nos compreendam. Ajudam-nos a conhecermo-nos a nós próprios/as, a sermos verdadeiros/as e a ligarmo-nos profundamente a outras pessoas” (Greenwood, 2019, p.13).

Na infância, o adulto tem um papel de destaque no desenvolvimento da autoestima na criança. Mais especificamente, os pais assumem um papel fundamental na promoção

de uma autoestima positiva, dado que “as bases da autoestima formam-se nos primeiros anos de vida, de modo a que a atuação dos pais para com a criança durante os três ou quatro primeiros anos pode determinar a quantidade de autoestima inicial da criança” (McKay & Fanning, 1991, citado por Quiles & Espada, 2014, p. 21). Os autores reconhecem a existência ou não autoestima como o resultado dos sucessos ou dos fracassos ao longo da vida, que se manifestam nos comportamentos da pessoa.

4.2.2. Emoções

É importante aprendermos a lidar com as emoções das crianças e sermos capazes de ajudá-las e geri-las de uma forma adequada, uma vez que estas desempenham importantes funções, tanto a nível individual, como a nível social. Segundo Bear, Connors e Paradiso (2017):

Para valorizar o significado das emoções, tente imaginar a vida sem elas. Em vez de altos e baixos diários que todos experimentamos, a vida provavelmente nos parecia uma grande planície vazia de existência, com pouco significado. As experiências emocionais são uma grande parte do ser humano. (p. 617)

Desta forma, a educação emocional e a educação de valores são conceitos relevantes que se devem abordar desde a infância, para que as crianças fortaleçam as suas habilidades e competências socio emocionais.

Moreira (2010, p. 23), que se tem dedicado fortemente ao estudo desta temática, refere que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”. Assim como o adulto, desde pequenas que as crianças são capazes de sentir todas as emoções, sendo que existe uma diferença entre ambos: a criança não é capaz de perceber nem compreender, reconhecer e regular as suas emoções. Precisam, portanto, de ser ajudadas a compreender e interpretar as suas próprias emoções. Desta forma, a educação emocional tem uma importância fundamental na formação das crianças, para que estas não só consigam compreender os outros à sua volta, como também para se tornarem indivíduos socialmente equilibrados.

É fundamental que, desde cedo, se trabalhe o conceito de educação emocional porque as emoções estão presentes ao longo de toda a nossa vida. Ao falarmos sobre as emoções, estamos a garantir um mundo mais empático, contribuindo para o desenvolvimento de adultos equilibrados e capazes de reconhecer as suas emoções e as emoções dos outros.

Segundo as OCEPE (2016), é na Área de Formação Pessoal e Social que a criança desenvolve a capacidade de expressar “as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros” (Silva et al., 2016, p. 36). No que diz respeito à tristeza, esta emoção é para Goleman (2003) uma das mais importantes. Moreira (2010) associa a mesma à sensação de fracasso, diminuição de autoestima, insegurança e pouca concentração, deixando o ser com menor disponibilidade para explorar e socializar.

A compreensão das emoções por parte da criança, segundo Smith & Walden (1999, citados por Cardoso & Carmona, 2011, p. 12), “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”. Enquanto futuros profissionais de educação, desejamos contribuir para o desenvolvimento e crescimento de crianças felizes, confiantes e resilientes. Devemos prepará-las, desde cedo, para saberem viver em sociedade, conversando e trabalhando valores como a empatia, a tolerância, o respeito e o afeto.

4.2.3. Autoestima na criança em idade pré-escolar

As relações emocionais afetivas são as principais bases para o desenvolvimento intelectual e social. Durante a infância, aquelas relações têm um grande impacto na vida pessoal, uma vez que são as experiências vividas que definem hábitos emocionais e que vão conduzir todo o percurso da vida da pessoa.

A partir dos 3 anos de idade, a criança tem competência para exprimir o seu estado emocional, conseguindo atribuir significados emocionais às vivências do dia-a-dia, tendo como referência as experiências do passado (Moreira, 2010). Para este autor, o desenvolvimento da linguagem nesta fase da vida das crianças tem uma grande importância e passa a ser um utensílio relevante para que a criança se possa expressar e comunicar as suas emoções.

As crianças com alta autoestima encontram-se bem consigo mesmas, aceitam-se como são, fazem as tarefas com otimismo, aceitam os seus sucessos e erros (Ruiz, 2008) e estão mais seguras das suas capacidades e mais determinadas a perseguir os seus objetivos (Duclos, 2006). Por outro lado, uma criança com baixa autoestima tem uma opinião negativa de si e, por isso, tem tendência a procurar informações que confirmem

essa opinião. Para isso, poderá até “moldar” o que os outros dizem e fazem de forma a manter o seu autoconceito negativo, o que irá afetar a sua autoestima. Assim, se continuar dependente de fontes externas para a manutenção da sua autoestima, a criança irá encontrar problemas cada vez mais difíceis de superar (Plummer, 2012).

Para o autor citado, algumas das crianças com baixa autoestima têm uma opinião negativa, têm dificuldades em resolver problemas e em fixar objetivos ou desistem facilmente deles. Na sua maioria, têm um desempenho inferior às suas capacidades sociais e académicas. Plummer (2012) refere ainda que, para além disto, algumas crianças não atribuem valor às suas capacidades e, em várias ocasiões, negam os seus sucessos. Para além disto, existem ainda as que têm sucesso académico, mas que têm um constante medo de falhar. No caso destas crianças que procuram a perfeição, sai prejudicada a criatividade e a experimentação. “Tais crianças podem fixar objetivos pessoais irrealisticamente elevados, confirmando, dessa forma, que ‘não prestam’ de cada vez que passam por um revés” (p. 16).

Duclos e Bertrand (1997, citados por Lopes, 2013) afirmam que o sentimento de confiança, de autoconhecimento, de pertença e de sucesso estão na base do desenvolvimento da autoestima. Para estes autores, a criança precisa de ser reconhecida não só em pequenos sucessos: é necessário que o adulto de referência destaque os seus sucessos, de maneira a que esta os reconheça de forma consciente e que os guarde na memória. Bilbao (2017), afirma ainda:

A criança que cresce com confiança consegue ser um adulto que se sente bem consigo próprio e com os outros, que está seguro das decisões que toma, que pode rir às gargalhadas e que sente força interior porque sabe que pode atingir qualquer meta que propuser a si próprio. (p. 115)

Este adulto de referência tem um papel essencial, fazendo com que a criança cresça e se desenvolva, sentindo que é amada pelo que é e não pelo que faz. A transmissão à criança dos sentimentos de valor e pertença pode ocorrer através de qualquer mensagem verbal ou não verbal.

4.2.4. O papel do/a Educador/a

É fundamental que educadores/as e professores/as encarem e promovam uma autoestima positiva com a mesma intencionalidade com que promovem o

desenvolvimento de outros conteúdos (Moreira, 2010). Por isso, a relação entre educador/ professor e crianças é imprescindível ao sucesso de qualquer ação que vise a promoção da autoestima das últimas. Esta deve ser pautada por um ambiente de aceitação constante, que só é possível se o docente possuir boas qualidades empáticas (Lawrence, 2006). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016):

A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão. (p. 36)

A escola tem um papel muito relevante na formação da autoestima da criança. É na escola que, quando educadores/ professores mais destacam as capacidades reais da criança, o nível de interesse por aprendizagens se acentua. É com este salientar das capacidades, mas não só, que a criança desenvolve um sentimento inerente de competência (Laporte e Sévigny, 2006).

Segundo Portugal (2009, p. 13), “Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões”. Conhecer o grupo e cada criança na sua individualidade permite ao educador reconhecer as capacidades e limitações de cada uma e “considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p.10).

A valorização de cada opinião e ideia das crianças é importante para o otimismo. O local onde as crianças passam a maioria do seu tempo é no jardim de infância, pelo que se torna visível que educadores e restante comunidade educativa irão ter um papel crucial na construção da identidade da criança. O facto de o/a educador/a transmitir à criança que acredita nela, permite promover a autoconfiança da mesma, em si e nas suas capacidades, e, conseqüentemente, potencializar o seu desenvolvimento.

O/a educador/a deve promover um ambiente que facilite o desenvolvimento global da criança, para que esta sinta prazer na sua aprendizagem, no conhecimento dela própria

e dos outros. Para que isto aconteça é essencial que o/a educador/a e a criança desenvolvam uma relação afetiva de qualidade.

Conclui-se então que “educarmo-nos e educar os nossos (...) alunos para o optimismo levar-nos-á por caminhos de maior felicidade e bem-estar e ajudar-nos-á a construir uma geração mais confiante, mais sorridente e mais positiva.” (Marujo, Neto & Pelorio, 2011, p.14).

4.2.5. Estratégias para o desenvolvimento da autoestima

O adulto deve ter certos comportamentos que vão contribuir para o desenvolvimento de uma autoestima positiva nas crianças, apesar de a autoestima ser algo que se desenvolve nas crianças desde muito cedo. Estes comportamentos do adulto são alguns contributos para que a criança se sinta amada, respeitada e bem consigo própria, assim como no meio em que esta está inserida. Barreto (2015) defende cinco pontos, que podem ser entendidos como contributos ao desenvolvimento da autoestima da criança, são eles:

- A valorização daquilo que as crianças fazem, conseguem, constroem, porque isso anima-as a fazer mais, fazendo com que sintam importantes e competentes;
- O facto de expressar afeto sincero e espontâneo, aos filhos ou alunos. O apreço é uma das necessidades mais profundas do indivíduo;
- Ter especial atenção aos filhos ou alunos, o que os faz sentir que se espera o melhor deles ou que estamos interessados pelos assuntos em particular;
- Facilitar a expressão de emoções nas crianças, perante aquelas coisas que as sobrecarregam ou afetam emocionalmente;
- O diálogo espontâneo com as crianças, sobre diferentes temas, confere-lhes um sentimento de importância e valor. O tempo que lhes dedicamos transmite valorização. (p. 73)

O jardim de infância deve encarar a promoção de uma autoestima positiva com a mesma intencionalidade que promove o desenvolvimento das áreas de conteúdo e respetivos domínios estipulados pelo Ministério da Educação (Moreira, 2010), uma vez que, antes de tudo, está o bem-estar psicológico e emocional da criança.

Lawrence (2006) sublinha três formas de promover a autoestima: através de atividades sistemáticas em grupo; através de programas individuais; através de promoção

de um ambiente positivo na sala de atividades. Este autor refere ainda que esta última forma é, sem dúvida, a mais comum e intuitiva com a qual os educadores promovem a autoestima.

No decorrer da educação pré-escolar, é fundamental que sejam criados laços de afetividade com as crianças. Para tal, é necessário, como foi referido em cima, que lhes deem afeto. Esta responsabilidade recai sobre o adulto que tem que fazer com que as crianças se sintam seguras e especiais.

4.3. Desenvolvimento da Atividade/Projeto

4.3.1. Problema

O principal problema deste projeto é: Como aumentar a autoestima da criança?

4.3.2. Problemas parcelares

- O que é a autoestima?
- O que são emoções?
- Como poderá o educador promover a autoestima na criança?

4.3.3. Destinatários

O projeto tem como destinatários as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, nível que compreende as crianças dos 3 aos 5 anos.

4.3.4. Entidades envolvidas

Para o desenvolvimento deste projeto participam as seguintes entidades:

- Escola onde se realiza o projeto;
- Centro de Saúde.

4.3.5. Motivação e negociação

Para a motivação e apropriação do projeto por parte de todos os intervenientes estão planeadas as seguintes estratégias:

- Discussão sobre a importância da autoestima;
- Discussão dos problemas associados à baixa autoestima.

Para a negociação dos objetivos e do planeamento pretende-se que haja uma reflexão sobre estes três aspetos:

- Importância de verbalizar as suas necessidades;
- Importância de expressar as suas emoções e sentimentos;
- Importância de reconhecer também emoções e sentimentos dos outros.

Serão tidas em conta sugestões que os pais e as crianças possam ter, de forma a manter o seu interesse e participação constantes. É importante que se fundamente junto dos pais a importância dos temas abordados, e que se dialogue sobre as atitudes promovidas pelo projeto, que poderão impulsionar momentos de qualidade entre a família e as crianças, para que a sua autoestima seja trabalhada.

4.3.6. Objetivos gerais

- Promover a autoestima e bem-estar emocional;
- Capacitar para a resolução de problemas de forma saudável;
- Favorecer ambientes escolares saudáveis;
- Favorecer a aceitação e valorização pessoal;
- Promover a qualidade de vida individual e familiar.

4.3.7. Objetivos específicos

- Construir relações pessoais positivas;
- Construção da identidade e da autoestima;
- Criar momentos de partilha.

4.3.8. Planeamento

Para o projeto, existem diversas fases:

1.ª Fase: Investigação e sensibilização

Com este conjunto de atividades pretende-se sensibilizar as crianças em idade pré-escolar para a importância da autoestima.

Há que conversar com as crianças sobre como se sentem em diversas alturas do dia, como se sentem quando acontece algo que elas não estão à espera, de forma a entender que tipo de atividades terão que ser realizadas ao longo do ano letivo, sendo que estas serão alteradas consoante as necessidades das crianças.

2.ª Fase: Intervenção na escola

Com o conjunto de cinco atividades apresentado em baixo pretende-se que, ao longo do ano letivo, as crianças consigam trabalhar de diversas formas a sua autoestima, com o objetivo de aprenderem a sentir-se bem consigo mesmos e com os outros.

1.ª atividade: Esbanjar simpatia

Faz-se com as crianças uma lista de boas condutas (agradecer sempre, responder, quando alguém nos agradece, “de nada”, pedir algo sempre acompanhado de “por favor”, etc.). Lança-se um concurso: os comportamentos mais simpáticos são premiados. Pode ter-se um painel na sala e as crianças vão registando (com um sorriso, por exemplo) quem foi simpático para eles. No final, podem trocar-se os sorrisos por pontos e ganhar um prémio (um certificado).

2.ª atividade: Eu não consigo...

Cada criança escreve ou retira uma imagem do que não consegue fazer ainda. De seguida, todos têm que se recordar de uma coisa que já conseguem fazer, mas que anteriormente não conseguiam, fazendo um desenho da situação ou preenchendo uma tabela de certo ou errado. Ensina-se que, quando não se consegue fazer algo, devemos lembrar-nos do que já fazemos ou fizemos.

3.ª atividade: Poemas com o nome

Realiza-se um acróstico do nome de cada criança. Usando cada letra do nome de cada uma, escrevem-se qualidades, preferências ou frases que se relacionam com ela.

4.ª atividade: Receita de pessoas/crianças

Usa-se a estrutura de uma receita de culinária, com os ingredientes e modo de preparação, para escrever uma outra receita, cujo ‘resultado’ seja a própria criança. Por exemplo, duas chávenas de simpatia, três colheres de olhos castanhos... Lidas as receitas, o grupo tenta adivinhar de quem se trata.

5.ª atividade: Retrato

Distribuir por cada criança uma folha com uma moldura e um espelho. A criança deve fazer o seu retrato na folha.

Todos os trabalhos resultantes das atividades serão afixados na sala. Ao longo do ano, serão criados momentos de partilha, tanto diários, como semanais, onde as crianças irão expor como se sentiram ao longo do dia, da semana, como se sentiram com o comportamento de alguns colegas, como se sentiram com os seus comportamentos, e conversar sobre como podemos alterar a forma como nos sentimos.

Também serão lidas algumas histórias, como *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, *Eu vou comigo* de Raquel Diaz Reguera, *Orelhas de borboleta* de Luisa Aguilar, *Quando [nome] encontrou a sua voz* de Mariana Skik Nielsen. Estas histórias trabalham a autoestima e as emoções, demonstrando que são sentimentos normais e que existem formas de os trabalharmos. É importante que as crianças entendam que podem verbalizar aquilo que sentem sem que sejam criticadas.

3.ª Fase: Teatro escolar

Como forma de conclusão do nosso projeto, será preparada uma peça de teatro, baseada na história de *O Monstro das Cores*, a ser apresentada aos pais e familiares das crianças.

4.3.9. Recursos

Durante os projetos os recursos necessários são:

4.3.9.1. Recursos materiais

- Computador;
- Projetor;
- PowerPoint;
- Folhas brancas;
- Livros;
- Tintas;
- Lápis;
- Ginásio da escola;
- Adereços de teatro;
- Equipamento de som.

4.3.9.2. Recursos humanos

- Grupo de crianças em Educação Pré-Escolar;
- Educador Titular;
- Psicólogo/a (caso não exista na escola, requisitado ao Centro de Saúde);
- Corpo docente e não docente.

4.3.10. Produtos finais

O projeto em questão requer o envolvimento por parte das crianças, do corpo docente e de familiares. Depois da realização do projeto, as experiências tidas devem ser partilhadas, como forma de inspiração para outrem e visualização do que foi feito.

O produto final deste projeto será a realização de uma peça de teatro, onde as crianças irão apresentar às suas famílias a história narrada em *O Monstro das Cores*. Será atribuído às crianças a cor de um dos monstros, de forma a representarem as diferentes emoções. Assim, uma das crianças será a menina da história e 7 crianças, os 7 monstros (cor-de-rosa: apaixonado; amarelo: feliz; preto: medo; vermelho: raiva; azul: triste e verde: calma; colorido: confuso). As restantes crianças serão distribuídas por cada uma

das emoções, terão de ter um vestuário da cor do mesmo e irão ter uma coreografia que será apresentada depois das falas dos respetivos monstros com a menina.

O texto base para dramatização poderá sofrer algumas alterações, de forma a transmitir mais facilmente o trabalho que o projeto desenvolveu ao longo do ano letivo, sendo que poderá ser necessário incluir partes que não estejam na história original.

Através da implementação deste projeto pretende-se que as crianças e familiares solidifiquem conhecimentos, percebam a importância de trabalhar a autoestima, assim como a importância dos elogios quando as coisas correm bem e mesmo quando correm menos bem.

4.3.11. Avaliação

Após a realização do projeto, importa que seja realizada uma avaliação, com caráter de reflexão, através de Inquéritos, dirigidos às crianças mais velhas do grupo (Anexo11) e aos pais (Anexo 12) e um questionário às crianças mais novas do grupo (Anexo 13). Para saber a opinião das crianças mais pequenas, proceder-se-á a uma conversa com elas. Desta forma, pretende-se entender, com os resultados obtidos, o que correu bem e que melhorias devem estar presentes numa próxima concretização.

4.3.11.1. Avaliação do processo

Para haver uma perceção do decorrer do projeto, durante a sua realização é pertinente:

- Conversar sobre as atividades realizadas;
- Dialogar sobre o que aprenderam;
- Partilhar o que gostaram mais/menos;
- Discutir outras atividades que gostariam de realizar.

4.3.11.2. Avaliação do produto final

De modo a avaliar os resultados obtidos através do projeto, na fase final do mesmo é relevante:

- Analisar sugestões de melhoria;

- Investigar o sucesso do projeto (através de uma ficha de avaliação do projeto, questionário de avaliação do projeto aos encarregados de educação e questionário de avaliação do projeto para as crianças.).

4.4. Calendarização

O cronograma a abaixo apresenta a calendarização do projeto ao longo de 1 ano letivo (Quadro 18).

Quadro 18 – Cronograma da calendarização do projeto

Atividades	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Motivação e negociação										
1.ª Fase: Investigação e Sensibilização										
2.ª Fase: Intervenção na escola										
3.ª Fase: Teatro Escolar										
Avaliação										
Produtos finais										

4.5. Considerações finais

Após a elaboração deste projeto, fica a vontade de o pôr em prática com as crianças. Dos objetivos enunciados, o principal é que a criança consiga lidar com todas as suas emoções em qualquer circunstância. É importante que cada vez mais se trabalhe com as crianças as suas emoções, para que estas saibam que têm o direito de se sentirem frustradas, contentes, alegres, tristes, mas que, acima de tudo, todas emoções são importantes e elas estão no seu direito de senti-las, mas devem saber lidar com elas.

O mais complexo e desafiante em trabalhar uma educação destinada à autoestima é a capacidade de desenvolver em cada criança uma autoestima que dependa única e exclusivamente do valor intrínseco de cada uma, levando-a “a dizer que tem valor, independentemente da sua aparência ou dos seus êxitos, simplesmente por ser humano” (Duclos, 2006, p. 28). Para um educador, é de extrema responsabilidade o futuro de uma geração. Por isso, há que formar seres humanos e trabalhá-los para se tornarem bons e, acima de tudo, para que se sintam felizes a serem como são e como querem ser.

Reflexão – Considerações finais

Chega agora ao fim aquela que considero ter sido a minha maior caminhada. Não foi fácil, fui colocada várias vezes à prova, tive momento fáceis como também tive momento difíceis, mas deles o importante é que tirei o melhor e com eles melhorei e dediquei-me ainda mais. Foi uma caminhada que sempre quis fazer: esta era a caminhada que estava destinada a ser feita por mim, não poderia ser outra. A Escola Superior de Educação João de Deus foi a instituição que considerei ser a indicada para que esta minha caminhada fosse feita com a melhor preparação possível para aquilo que me está reservado no meu futuro.

Caldeira, Pereira e Botelho (2017) defendem que “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivência e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores” (p. 48). O estágio foi sem dúvida alguma fundamental ao longo de toda esta caminhada. Refiro-me não só ao estágio profissional, mas também a todos os estágios realizados durante a Licenciatura, como também aos Seminários de Contacto com a Realidade Educativa.

Aqueles últimos foram gratificantes, porque tive a oportunidade de os realizar de norte a sul do país. Foi-me possível ver o contraste que existe no nosso país, em relação à educação, ao número de alunos dentro de uma sala de aula. No norte e centro do país, as turmas onde estagiei estavam completas, enquanto que no sul do país as turmas são bem mais pequenas e o acompanhamento dado pelo docente da sala é muito diferente, uma vez que tem que fazer um acompanhamento a um número menor de crianças.

Mosqueira e Almeida (2017, p. 30) defendem que é essencial ter consciência que “a supervisão consiste em orientar a formação do professor, sendo esta exercida por um docente (supervisor) à partida mais experiente e informado, onde se estabeleça uma relação de empatia, confiança, cooperação, abertura e reflexão”. A minha prática supervisionada promoveu o contacto com diferentes perspetivas de ensino/educação. Desta forma, posso dizer que a orientação e acompanhamento feitos pela equipa de supervisão é essencial, porque me ajudou a enfrentar desafios e a superar os obstáculos.

Também o acompanhamento dos educadores/ professores cooperantes foi fundamental. Com eles, aprendi a colocar as estratégias em prática, a saber adaptar essas

estratégias quando não estavam a funcionar. Os professores cooperantes estão presentes para nos ajudarem a sermos eficazes e reflexivos em relação ao que realizamos. Ajudam-nos ainda a compreender as crianças, como se trabalha diretamente com elas, como alterar estratégias no momento certo em que as aulas estão a decorrer. Ajudam-nos a adequar o que realizamos, porque as turmas não são todas iguais e dentro da turma não há crianças iguais. Acima de tudo, estão ali para nos ajudarem a sermos melhores docentes no futuro e sermos capazes de nos adaptar a todas as crianças.

Ao longo deste percurso, tentei sempre aceitar as críticas quer da equipa de supervisão quer dos educadores/professores cooperantes como algo construtivo. Durão e Almeida (2017) referem que “a supervisão apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas” (p. 72). Os mesmos autores defendem ainda que:

(...) a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, umas das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito. (p. 73)

A limitação que encontrei ao longo da realização deste relatório foi o surgimento da pandemia mundial, que fechou as bibliotecas, o que limitou a pesquisa realizada, e termos menos contacto presencial com as crianças, durante algum tempo. Esta limitação (pandemia mundial) criou uma grande desmotivação, uma vez que estávamos com o ensino a distância. Embora tenha sido possível assistir em alguns momentos a atividades via *Zoom*, infelizmente isso não é tão gratificante como estar presencialmente com as crianças e os docentes.

Agora que vejo terminada esta caminhada de cinco anos, tenho consciência de que foram o início da minha vida profissional e que esta aprendizagem não pode terminar por aqui. Por esse mesmo motivo, no futuro gostaria de tirar uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais, porque considero fundamental estarmos informados e sermos capazes de adaptar o nosso método de ensino a todas as crianças, de forma a facilitar a integração de todos num grupo/turma, sem deixar ninguém sem apoio. Mesmo que existam profissionais que constituem equipas da especialidade e que irão acompanhar essas crianças, quanto maior for o acompanhamento dado também pela

educadora/professora titular de turma, mais benéfico isso será para a criança/aluno, porque permite a inclusão destas crianças. Segundo Felizardo (2010):

É necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projectos de investigação nos contextos educativos com o intuito de monitorizar e optimizar os sistemas e as suas estruturas, propondo as mudanças necessárias à inclusão. (p. 2887)

Considero que esta formação gostaria de tirar é muito importante, uma vez que é o educador/professor titular quem passa mais tempo com as crianças. Além disso, acho que “é urgente...desenvolver uma sociedade mais inclusiva” (Freire, 2008, p.13). Mas, para que estas crianças se sintam incluídas, é necessário que exista também uma cooperação e participação entre as famílias e a comunidade.

Agora que termino esta caminhada, e de uma forma introspectiva, sinto-me capaz de exercer a profissão que, desde que me lembro, escolhi. Acredito, contudo, que a caminhada que vem a seguir, essa, sim, será a melhor caminhada da minha vida. Enquanto futura educadora/professora gostaria de colocar em prática o projeto que apresento no capítulo 4, pois considero que é um tema de elevada importância para as crianças.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alcântara, J. (1997). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano.
- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa: Estudo com Alunos do 3º CEB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Barreto, A. (2015). *Educar com valores inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bear, M. F., Connors, B. W. & Paradiso, M. A. (2017). *Neurociências: Desvendando o sistema nervoso* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bilbao, A. (2017). *O cérebro da criança explicado aos pais. Como ajudar o seu filho a desenvolver o potencial intelectual e emocional* (3ª ed). Lisboa: Grupo Planeta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica profissional dos estagiários*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_AnaBolh%C3%A3o.pdf
- Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cachapuz, A. (2007). *Educação em ciência: que fazer? Actas do colóquio: “Ciência e Educação em Ciência”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A. (1992). Ensino das Ciências e Formação de Professores. *Projecto MUTARE*, Número 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M., Pereira, P., & Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69. Recuperado de http://www.joao dedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais; pp. 137-172.
- Cardoso, C. & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, B. V. (1987). *A literatura infantil: Visão histórica e crítica*. São Paulo: Global.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. (gestão do currículo na Educação Pré-Escolar – contributos para a sua operacionalização).
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. (a avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Cordeiro, S. C. R. (2014). *Organização e tratamento de dados recolhidos nas rotinas das crianças na sala dos quatro anos*. (Tese de mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 199-206). Porto: ASA.

- Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro. (altera a regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República).
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016).
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Durão, R. (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial: uma proposta de acolhimento e integração*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Durão, R. & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-88.
- Ferreira, C. C. A. (2011). *O uso de materiais manipuláveis estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores Departamento das Ciências da Educação.
- Felizardo, S.M. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Minho: Universidade do Minho.
- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Freitosa, R. A. (2011). A importância das atividades experimentais no ensino das ciências. *Revista Educação n.º 4*, col. Militar Fortaleza, 25-34.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Greenwood, E. (2019). *As minhas emoções: Aprende a gostar das tuas emoções*. Porto: Porto Editora.

- Laporte, D., & Sévigny, L. (2006). *A auto-estima dos 6 aos 12 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Los Angeles: SAGE Publications. Acedido em abril https://books.google.pt/books?id=ovCaRs1hHOEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lopes, A. (2013). *Competências emocionais de crianças de pré-escolar de 4-6 anos em contexto multicultural: Uma intervenção de enfermagem comunitária*. (Curso de Mestrado em Enfermagem; Área de Especialização Enfermagem Comunitária. Escola Superior de Enfermagem de Lisboa). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/15806/1/Tese%20Final%20Ana%20Lopes.pdf>
- Lopes, A. J. L. (2005). A gramática: como ensiná-la. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/a-gramatica-como-ensinala/1816>
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Machado, C. C. A. (2012). *Estratégias e metodologias no ensino das Ciências no 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um ‘Mundo de Verdura’ a não Perder. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Magalhães, V. F. (2018). Vozes emblemáticas da poesia portuguesa para a infância. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 20, 79-107. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2016.20.0.4047>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação.

- Marujo, H., Neto, L. & Pelloiro, M. (2011). *Educar para o otimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, S. S. F. (2012). *O ensino da matemática na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores. Recuperado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1668/1/DissertMestradoSaraSaraivaFogacaMata2012.pdf>
- Medeiros, R. (2012). *Da experiência de estágio no pré-escolar e 1.º ciclo ao contributo da interdisciplinaridade na educação para a cidadania*. (Relatório de Estágio Profissional). Universidade dos Açores. Recuperado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1534/1/DissertMestradoRitaMariaSilvaMedeiros2012.pdf>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano| 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano| 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Física*. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais| Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Recuperado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

- Moreira, P. (2010). *Eu sou único e especial! Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Mosqueira, P. & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28- 43.
- Neto, C. (2004). A actividade física e as “culturas de infância”: Aspecto negligenciado no modelo de formação desportiva. Recuperado de: [file:///C:/Users/35193/Downloads/8834-Artigo-14636-1-10-20200607%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/35193/Downloads/8834-Artigo-14636-1-10-20200607%20(1).pdf)
- Ofício-Circular n.º 21/04 (visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional; intercâmbios escolares; passeios escolar e colónias de férias).
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular high/scope no âmbito do “projeto infância”. In Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças: Guia prático para educadores, psicólogos e pais*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. Recuperado de: <file:///C:/Users/35193/Downloads/Dialnet-ParaOEducadorQueQueremosQueFormacaoAssegurar-3398286.pdf>
- Quiles, M.^a, & Espada, J. (2014). *A autoestima na infância e na adolescência. Superar o défice de autoestima, melhorar o rendimento escolar e aumentar a autoconfiança*. S.l.: Bookout, Lda.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor. Desenvolvimento profissional de professores* (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Ruas, B. & Grosso, C. (1999). *Números e operações aritméticas*. Volume I. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: A apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Recuperado de: [file:///C:/Users/35193/Downloads/ISABELRUIVO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/35193/Downloads/ISABELRUIVO%20(1).pdf)
- Ruiz, F. D. (2008). *La autoestima*. Espanha: La Mirada Publicidad, S. L.
- Serrano, J. & Almeida, J. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_3.pdf
- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina – Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Serrazina, L. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. In D. Moreira & I. Oliveira (coord.), *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Serrazina, M. (1991). Aprendizagem da matemática: A importância da utilização de materiais, *Noesis*, 21, 37-39.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Edição PACTOR.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Springthall, N. & Springthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do uso de materiais didáticos*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do

Ensino Básico). Universidade dos Açores. Recuperado de <file:///C:/Users/vanyb/Downloads/DissertMestradoRitaCorreiaTeixeira2017.pdf>

Tendbrink, T. D. (2002) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S.

Tierno, B. (2015). *Karaté mental: Manual de defesa contra os golpes da Vida*. Lisboa: Marcador Editora.

Viana, F. L. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto: Edições Asa.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Protocolo – Flutua ou não flutua? – 5 anos

Protocolo Experimental- Água

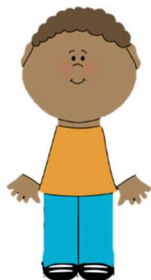
Nome: _____ Data: _____

1. Introdução:

Olá, o meu nome é Guilherme, hoje eu e os meus amigos vamos fazer uma experiência.



Olá, o meu nome é Francisco, trouxemos vários objetos para a nossa experiência.









Olá, o meu nome é Paulo, a nossa experiência é observarmos que objetos flutuam, queres ajudar-nos?



2. Questão-problema: Será que todos os objetos flutuam na água?

3. Previsões: Coloca uma cruz (X) se na tua opinião o objeto flutua ou não na água.

Flutua						
Sim						
Não						

4. Material:



plasticina



chave



colher



mola



recipiente



água



tampa









rolha

5. Procedimentos:

- 5.1. Colocar a água dentro do recipiente;
- 5.2. Colocar a plasticina dentro do recipiente;

- 5.3. Colocar a chave dentro do recipiente;
- 5.4. Colocar a colher dentro do recipiente;
- 5.5. Colocar a mola da roupa dentro do recipiente;
- 5.7. Colocar a tampa de plástico dentro do recipiente;
- 5.8. Colocar a rolha de cortiça dentro do recipiente.

6. Resultados: Coloca uma cruz (X) na opção correta, agora que já realizaste a experiência.

Flutua						
Sim						
Não						

7. Conclusão: Completa as frases, colando as imagens nos espaços corretos, para as frases fazerem sentido.

A , a e a não flutuam porque tem mais densidade que a água.

A , a e a flutuam porque tem menos densidade que a água.

Obrigado pela vossa ajuda, espero que se tenham divertido tanto quanto nós.



**Anexo 2 – Proposta de atividade – Domínio da Linguagem
Oral e Abordagem à Escrita– 5 anos**

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Cartilha Maternal: 15.ª lição

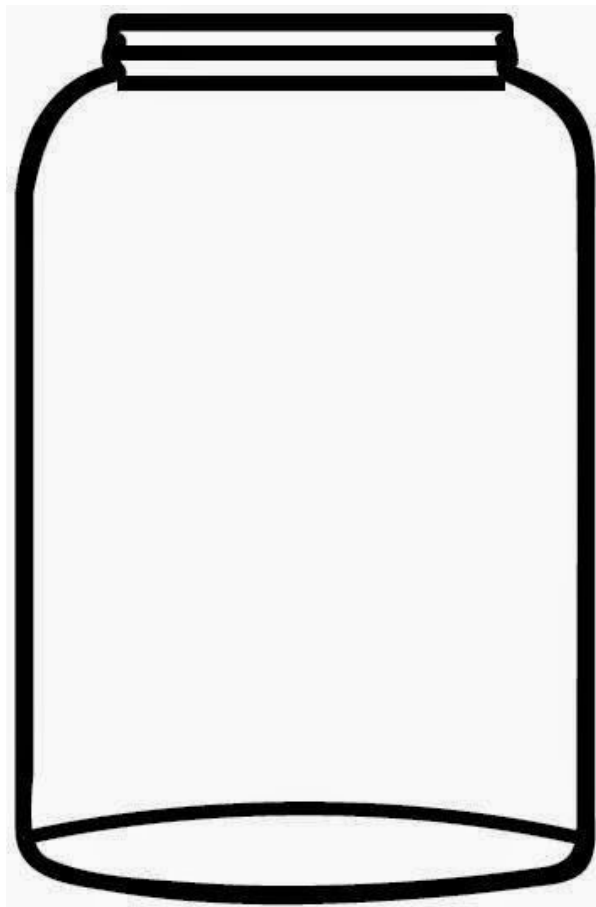
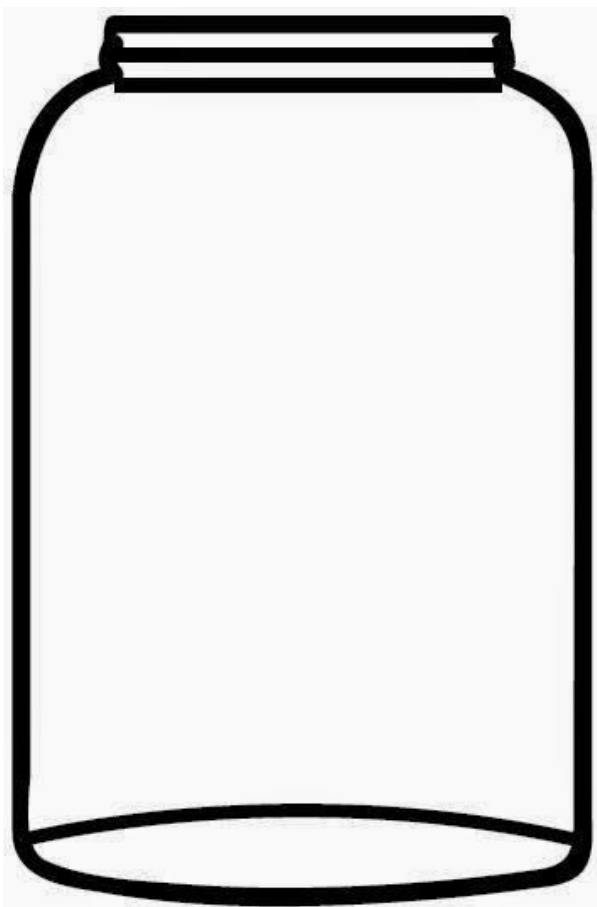


Nome: _____ **Data:** _____

1. Recorta as palavras que estão na outra folha.
2. Cola a palavra no pote que corresponde ao valor com que a vais ler.

1.º valor

2.º valor



face

cedo

caco

culpa

cebola

capa

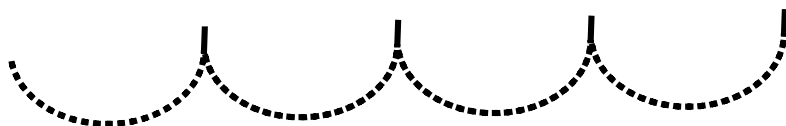
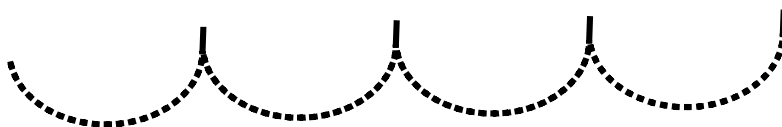
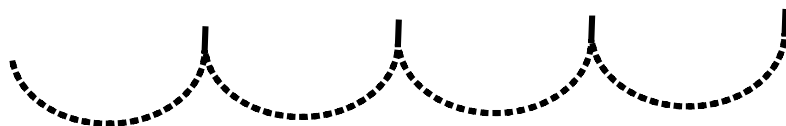
ceia

caldo

**Anexo 3 – Proposta de atividade da
Área do Conhecimento do Mundo – 3 anos**

Conhecimento do Mundo: Meios de transporte

1. Faz a dobragem do barco.
2. Completa o tracejado/grafismo.
3. Cola a dobragem do barco.



Nome: _____

Data: ___/___/___

**Anexo 4 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da Área do Conhecimento do Mundo – 3 anos**

Grelha de avaliação					
Parâmetros	1	2	3	Total	Resultado da avaliação
Cotação	4	4	2	10	
Alunos					
C1	0	2	2	4	Insuficiente
C2	4	4	2	10	Muito Bom
C3	4	4	2	10	Muito Bom
C4	0	4	2	6	Suficiente
C5	1	4	2	7	Bom
C6	0	4	2	6	Suficiente
C7	4	4	2	10	Muito Bom
C8	4	4	2	10	Muito Bom
C9	4	4	2	10	Muito Bom
C10	4	4	2	10	Muito Bom
C11	4	4	2	10	Muito Bom
C12	0	4	2	6	Suficiente
C13	0	4	2	6	Suficiente
C14	0	4	2	6	Suficiente
C15	4	0	2	6	Suficiente
C16	2	4	2	8	Bom
C17	4	4	2	10	Muito Bom
C18	0	4	2	6	Suficiente
C19	4	4	2	10	Muito Bom
C20	4	4	2	10	Muito Bom
C21	2	4	2	8	Bom
C22	4	4	1	9	Muito Bom
Média	2,41	3,73	1,95	8,09	Bom

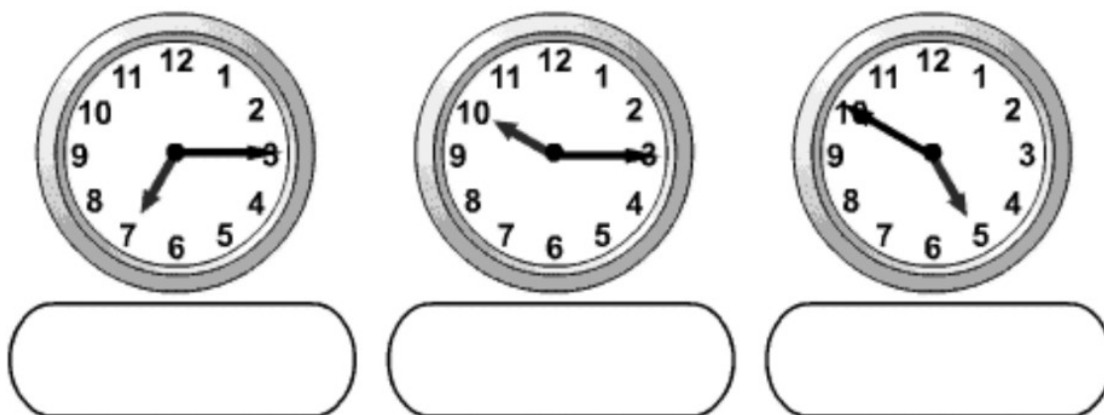
**Anexo 5 – Proposta de atividade da
disciplina de Matemática – 1.º ano**

Proposta de trabalho - Matemática

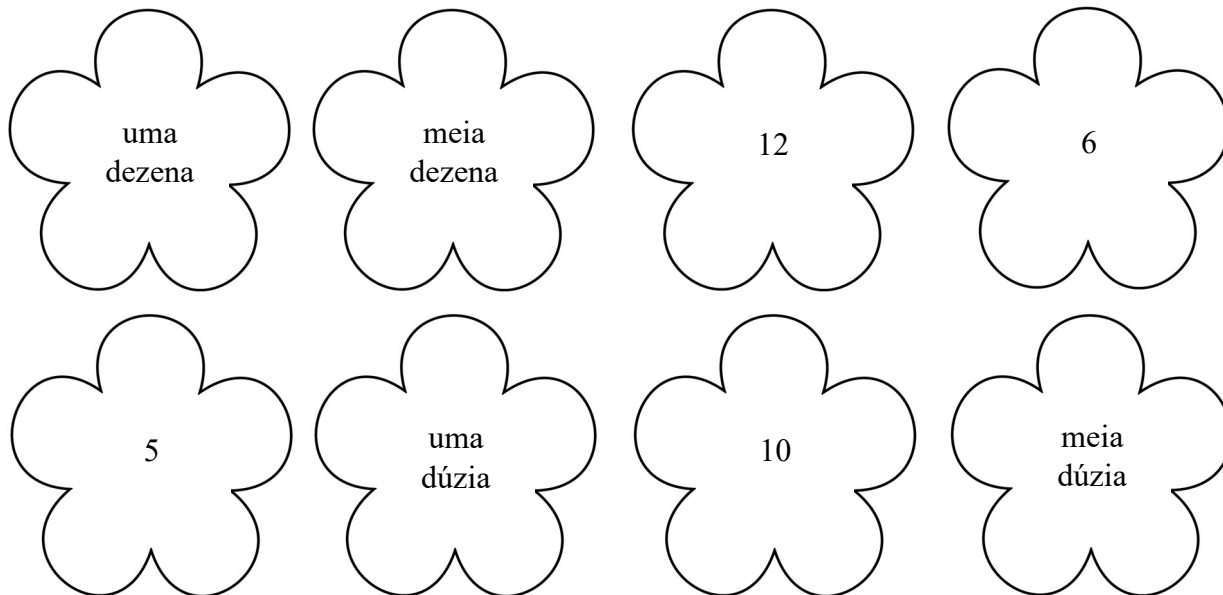
Nome: _____ Data: ___/___/___

MATEMÁTICA

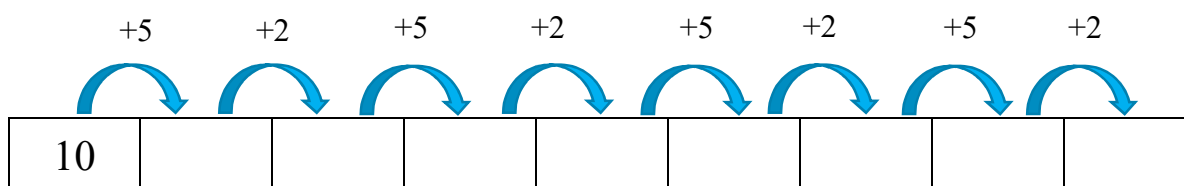
1. Escreve as horas representadas em cada relógio.



2. Pinta da mesma cor as quantidades iguais.



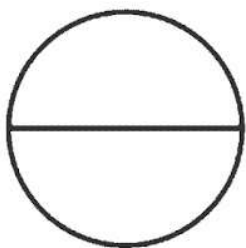
3. Completa.



4. Completa a tabela.

Antes		Depois
	45	
	79	
	100	
	57	
	87	
	99	
	30	

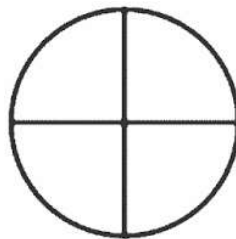
5. Pinta as frases que estão representadas.



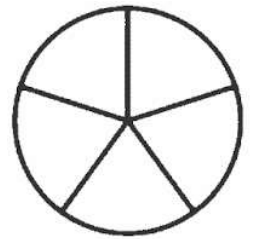
$\frac{1}{2}$



$\frac{2}{3}$



$\frac{3}{4}$



$\frac{3}{5}$

6. Calcula mentalmente.

$5 \times 5 = \underline{\quad}$

$4 \times 5 = \underline{\quad}$

$2 \times 6 = \underline{\quad}$

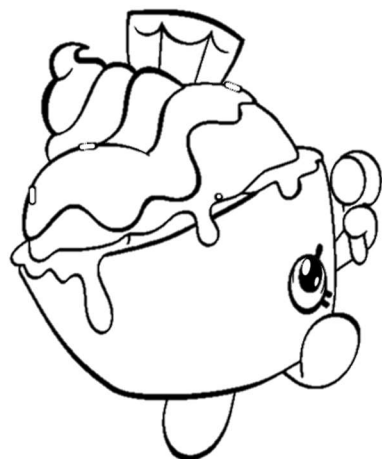
$5 \times 2 = \underline{\quad}$

$3 \times 5 = \underline{\quad}$

$3 \times 3 = \underline{\quad}$

$3 \times 6 = \underline{\quad}$

$2 \times 2 = \underline{\quad}$



**Anexo 6 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da disciplina de Matemática – 1.º ano**

Grelha de avaliação								
Parâmetros	1	2	3	4	5	6	Total	Resultado da avaliação
Cotação	1	2	1	2	2	2	10	
Alunos								
C1	1	2	1	2	2	2	10	Muito Bom
C2	0	0	1	2	2	2	7	Bom
C3	0	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
C4	1	2	0	2	2	2	9	Muito Bom
C5	1	2	1	2	2	2	10	Muito Bom
C6	1	2	1	2	2	2	10	Muito Bom
C7	1	2	1	2	2	2	10	Muito Bom
C8	0,5	2	1	2	2	2	9,5	Muito Bom
C9	0	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
C10	0,5	2	1	2	2	1	8,5	Bom
C11	1	2	1	2	2	2	10	Muito Bom
C12	0,5	2	1	2	2	2	9,5	Muito Bom
C13	1	2	0	2	2	2	9	Muito Bom
C14	0	1	1	2	2	2	8	Bom
C15	1	2	1	2	2	2	10	Muito Bom
C16	1	0	1	2	2	2	8	Bom
C17	0,5	2	1	2	2	2	9,5	Muito Bom
C18	0	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
C19	0	2	0	2	2	1	7	Bom
C20	1	1	1	2	2	2	9	Muito Bom
C21	0	0	1	0	2	0	3	Insuficiente
C22	0	0	1	0	2	2	5	Suficiente
C23	0	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
Média	0,52	1,57	0,87	1,83	2,00	1,83	8,61	Bom

**Anexo 7 – Proposta de atividade da
disciplina de Português – 2.º ano**

Proposta de trabalho – Português

Nome: _____ Data: ___/___/___

OS ADJETIVOS

Os adjetivos indicam características, estados ou qualidade de seres ou objetos.

O adjetivo pode surgir...

...**depois do nome a que se refere**. Exemplo: Que bicicleta fantástica!

... **antes do nome a que se refere**. Exemplo: Que fantástica bicicleta!

Variação dos adjetivos em género e número

Género: fantástico/fantástica

Número: fantásticos/fantásticas

Aplica agora os teus conhecimentos

1. Escreve uma frase em que uses 3 adjetivos que te caracterizem.

2. Reescreve a seguinte frase, substituindo o adjetivo da frase por outro.

A Carolina tem uma flor amarela.



3. Lê o texto.

3.1. Pinta com lápis de cor todos os adjetivos que encontras.

O Ervilha é um palhaço trapalhão e muito divertido. Gosta de usar roupas coloridas e tem um sorriso muito malandro.

Com a sua cabeleira farta, ele gosta de contar piadas tontas.

Todos acham muita piada ao Ervilha porque ele usa calças enormes, casaco roto e sapatos furados.

Tem um nariz encarnado e uma boca branca.

O Ervilha é mesmo o palhaço mais engraçado do mundo

Autor desconhecido



4. Completa as frases com os adjetivos que estão na caixa.

bonita

deliciosa

verdes

cheirosas

A salada de frutas que a avó fez está _____.

A Joana gosta de flores _____.

A camisola que a minha mãe me comprou é muito _____.

Os olhos do meu irmão são _____.

**Anexo 8 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da disciplina de Português – 2.º ano**

Grelha de avaliação						
Parâmetros	1	2	3	4	Total	Resultado da avaliação
Cotação	2	1	5	2	10	
Alunos						
C1	2	1	5	2	10	Muito Bom
C2	2	1	5	2	10	Muito Bom
C3	2	1	5	2	10	Muito Bom
C4	2	1	5	2	10	Muito Bom
C5	2	1	5	2	10	Muito Bom
C6	2	1	5	2	10	Muito Bom
C7	0	0	5	2	7	Bom
C8	2	1	5	2	10	Muito Bom
C9	2	1	2,5	2	7,5	Bom
C10	2	1	5	2	10	Muito Bom
C11	0	1	5	0	6	Suficiente
C12	0	1	5	2	8	Bom
C13	2	1	2,5	0	5,5	Suficiente
C14	1	1	5	2	9	Muito Bom
C15	2	1	5	2	10	Muito Bom
C16	2	1	5	2	10	Muito Bom
C17	2	1	5	2	10	Muito Bom
C18	0	1	5	2	8	Bom
C19	2	1	2,5	2	7,5	Bom
C20	2	1	5	2	10	Muito Bom
C21	2	1	5	2	10	Muito Bom
Média	1,57	0,95	4,64	1,81	8,98	Bom

**Anexo 9 – Proposta de atividade da
disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano**

Protocolo Experimental – Proposta de Estudo do Meio

- 4.º ano -

Nome: _____ n.º _____ Data: _____

Atividade Experimental – Mensagem Secreta



1. Introdução:

O Miguel e o Manuel são amigos e gostam imenso de brincar aos agentes secretos. Hoje, durante a brincadeira, o Miguel queria mandar uma mensagem secreta para o Manuel, mas não sabia como o fazer. Os dois amigos decidiram que iam pesquisar uma forma de mandarem mensagens secretas um ao outro. Queres ajudá-los a descobrir uma forma?

2. **Questão – Problema:** Será possível escreveres uma mensagem que ninguém veja?

3. **Previsões:** Achas que é possível escrever uma mensagem que ninguém veja? Justifica a tua resposta.

Não

Sim, de que forma _____

4. Materiais e reagentes:

Limões;

Pera;

16 cotonetes;

16 recipientes de plástico;

16 folhas de papel;

1 pano;

Ferro de engomar;

1 faca.

Limão	Pera
Vitamina C	Fósforo
Ácido cítrico	Vitamina C
Fósforo	Ferro

5. Normas de Segurança:

- Não colocar nada na boca;
- Não tocar nos olhos;
- Não correr;
- Respeitar as regras.

6. Procedimentos:

- a. Cortar o limão;
- b. Espremer o sumo do limão nos recipientes de plástico;
- c. Molhar muito bem o cotonete no limão;
- d. Com muito cuidado, escreve a tua mensagem;
- e. Espera até que o que escreveste seque;
- f. Coloca o pano numa superfície, com a folha por cima, o que escreveste deve ficar virado para o pano;
- g. Passa a folha a ferro usando uma temperatura moderada;
- h. Vira o papel e mostra a tua mensagem.

7. Resultados: Desenha o que observaste



8. Conclusões:

O sumo de limão tem na sua constituição _____, a que se chama _____.

Por ação do _____, este sofre uma reação e transforma-se numa substância de cor castanha.



**Anexo 10 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano**

Grelha de avaliação						
Parâmetros	1	2	3	4	Total	Resultado da avaliação
Cotação	2	2	2	4	10	
Alunos						
C1	2	2	2	4	10	Muito Bom
C2	2	2	2	4	10	Muito Bom
C3	2	2	2	4	10	Muito Bom
C4	2	2	2	4	10	Muito Bom
C5	2	0	2	4	8	Bom
C6	2	2	2	4	10	Muito Bom
C7	2	2	2	4	10	Muito Bom
C8	2	0	2	4	8	Bom
C9	2	2	2	4	10	Muito Bom
C10	2	2	2	4	10	Muito Bom
C11	2	2	2	4	10	Muito Bom
C12	2	2	2	4	10	Muito Bom
C13	2	2	2	4	10	Muito Bom
C14	2	2	2	4	10	Muito Bom
C15	2	2	2	4	10	Muito Bom
C16	2	2	2	4	10	Muito Bom
Média	2	1,73	2	4	9,73	Muito Bom

Anexo 11 – Exemplo de ficha de avaliação do projeto

Tema do projeto: _____

Nome do aluno: _____

1. Os objetivos foram cumpridos? Sim _____ Não _____

Porquê?

2. A planificação foi alterada? Sim _____ Não _____

Porquê?

3. Foram atingidos os produtos finais? Sim _____ Não _____

Porquê?

4. Quais foram as maiores dificuldades sentidas na execução do projeto?

5. Avaliação global do projeto

Avaliação do trabalho	Insuf.	Suf.	Bom	MB
Pesquisa/recolha de dados				
Recursos/materiais				
Interdisciplinaridade				

**Anexo 12 – Questionário de avaliação do projeto aos
encarregados de educação**

Tema do projeto: _____

Nome do aluno: _____

Nome do encarregado de educação: _____

1. Considera que os objetivos foram cumpridos? Sim _____ Não _____
Porquê?

2. Considera que o seu educando lida melhor em situações de dificuldade?
Sim _____ Não _____



Porquê?

3. Considera que o projeto foi útil para o seu educando? Sim _____ Não _____
Porquê?

4. Indique a atividade que achou mais pertinente? Porquê?

**Anexo 13 – Questionário de avaliação
do projeto para as crianças**

1. Coloca uma X dentro do quadrado, de acordo com a tua opinião sobre o projeto.

		
Gostaste de participar neste projeto?		
Gostaste das atividades que fizeste?		
Já sabes como te sentir melhor?		