

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

Flávia Alexandra Folgado Santos

Lisboa, 12 de julho de 2021

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

Flávia Alexandra Folgado Santos

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

Lisboa, 12 de julho de 2021



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... José Nuno de Almeida

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

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Flávia Alexandra Folgado Santos

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de
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, 12 de julho de 20 21



Agradecimentos

Durante cinco anos de intenso esforço e dedicação para me formar profissionalmente tive um enorme crescimento a nível pessoal. Com a finalização deste Relatório de Estágio Profissional não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso tão importante para o meu futuro pessoal e profissional.

À instituição que me acolheu de braços abertos e que tanto me ensinou. À Escola Superior de Educação João de Deus, que me deu oportunidade de contactar com a realidade educativa ao longo de todos os anos de curso. A todos os professores, com quem tive aulas na instituição, que me deram as bases essenciais para vir a ser uma boa educadora e professora. À Filipa, que sempre esteve disponível para auxiliar na procura de documentos necessários à realização deste Relatório de Estágio.

Ao meu orientador, José Maria de Almeida, por ter-me aceite como sua orientanda, pelo encorajamento e exigência, pelo apoio que sempre me prestou.

A todas as crianças que comigo conviveram, que tanto amor e carinho me partilharam, e que sempre me receberam de braços abertos com agrado nas atividades que com elas realizei.

Por último, mas sem dúvida, o mais importante, o amor do seio familiar.

À minha mãe e ao meu pai, Madalena e José, por me terem sempre incentivado a lutar pelos meus sonhos. Agradeço profundamente por nunca me terem deixado falhar, por nunca me deixassem que faltasse nada e por me terem tornado na pessoa que sou hoje.

À minha irmã Cláudia, pela confiança que sempre depositou no meu trabalho, pelo exemplo e inspiração que sempre foi para mim. Obrigada “mana” por toda a força, amor e carinho que sempre me deste.

Às estrelinhas que mais me incentivaram a acreditar em mim mesma, a trabalhar e lutar por um futuro com que sempre sonhei: os meus queridos avós.

Ao Miguel, por me ter feito sempre sentir capaz de superar qualquer adversidade, pelo carinho, pelo companheirismo e pela valorização do meu trabalho.

A todos, o meu sincero e profundo, muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional descreve os momentos de estágio realizado ao longo dos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, no âmbito das Unidades Curriculares do Estágio Profissional I, II, III e IV, realizados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Relatório de Estágio Profissional apresenta-se dividido em quatro capítulos distintos, antecedido de um breve texto introdutório de identificação e contextualização do estágio profissional e respetiva calendarização e cronograma.

O primeiro capítulo refere-se aos dez relatos de atividades e aulas observadas e aplicadas durante o estágio profissional, nas quais três são atividades dinamizadas por mim e as restantes atividades são observadas em diferentes contextos de faixas etárias.

O segundo capítulo contempla oito planificações de atividades e aulas lecionadas por mim e respetiva fundamentação teórica, das quais 4 são referentes à valência de Educação Pré-Escolar e outras 4, ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas apresentam-se antecidas por uma breve descrição do capítulo, uma fundamentação teórica do tema, seguido de uma apresentação em quadro das respetivas planificações.

No terceiro capítulo são apresentados quatro Dispositivos de Avaliação aplicados em atividades e aulas realizadas com diferentes faixas etárias, nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo inclui também uma análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

O último capítulo foi estruturado de acordo com a apresentação de um projeto interdisciplinar, uma prévia fundamentação teórica da metodologia de trabalho de projeto e respetivas considerações finais. Este projeto tem como tema “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”

O relatório termina com as considerações finais, onde apresento uma reflexão pessoal sobre o meu percurso ao longo do mestrado, acentuando o quão importante foi para a minha formação pessoal e profissional. As fontes usadas como suporte para as minhas afirmações e fundamentações teóricas, que contemplam a veracidade e um rigor científico, são apresentadas nas referências bibliográficas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Estágio Profissional; Prática pedagógica; Planificação; Avaliação; Trabalho de projeto.

Abstract

The present Professional Internship Report focuses on the moments of internship carried out over the school years 2019/2020 and 2020/2021, within the scope of the Professional Internship Curricular Units I, II, III and IV, carried out in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The Professional Internship Report aims to reflect on the practices observed and experienced throughout the period in question. As such, the report is divided into four distinct chapters, preceded by a short introductory text identifying and contextualizing the professional internship and its timing and chronogram.

The first chapter refers to the ten reports of activities and classes observed and applied during the professional internship, in which three are activities that I am involved in and seven other activities are observed in different age group contexts. The second chapter includes eight plans of activities and classes, of which 4 are related to activities applied in groups inserted in Pre-School Education and the remaining 4 plans are related to classes given in the 1st Cycle of Basic Education. These are preceded by a brief description of the chapter, a theoretical background to the topic, followed by a presentation of the respective plans. The third chapter presents four Assessment Devices applied to activities and classes carried out with different age groups, in the Pre-School Education and Teaching valences of the 1st Cycle of Basic Education. This chapter also includes an analysis and reflection on the results obtained. The last chapter was structured according to the presentation of an interdisciplinary project, a previous theoretical background to the project work methodology and its final considerations. This project has as its theme “2D’: Peel more, unpack less!

The report ends with the concluding remarks, in which I give a personal reflection on my journey through the Masters, emphasising how important it was for my personal and professional training. The sources used as support for my statements and theoretical foundations, which contemplate truthfulness and scientific rigor, are presented in the bibliographical references.

Keywords: Pre-School Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education; Internship; Pedagogical practice; Planning; Evaluation; Project work.

Índice Geral

Índice de Quadros.....	XII
Índice de Figuras	XIII
Introdução	1
1. Identificação e contextualização de estágio profissional.....	2
2. Calendarização e Cronograma.....	4
Capítulo 1 – Relatos de estágio.....	7
1.1. Síntese do capítulo.....	7
1.2. Relatos de estágio	7
1.2.1. Relato de estágio 1 – Domínio da Matemática (3 anos)	7
1.2.2. Relato de estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo (4 anos).....	9
1.2.3. Relato de estágio 3 – Domínio da Matemática (5 anos)	11
1.2.4. Relato de estágio 4 – Disciplina de Português (1.º ano)	13
1.2.5. Relato de estágio 5 – Disciplina de Estudo do Meio - Feira das Ciências Experimentais (1.º Ciclo do Ensino Básico)	15
1.2.6. Relato de estágio 6 – Disciplina de Educação Física (3.º Ano)	17
1.2.7. Relato de estágio 7 – Disciplina de Matemática (4.º Ano)	18
1.2.8. Relato de estágio 8 – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	21
1.2.9. Relato de estágio 9 – Disciplina de Estudo do Meio (2.º ano).....	22
1.2.10. Relato de estágio 10 – Disciplina de Matemática (4.º ano)	24
Capítulo 2 – Planificações	27
2.1. Síntese do capítulo.....	27
2.2. Fundamentação teórica	27
2.3. Planificações em quadro	29
2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos).....	29
2.3.2. Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo (4 anos)	31

2.3.3. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos).....	34
2.3.4. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (5 anos).....	37
2.3.5. Planificação da aula da Disciplina de Português (1.º ano).....	39
2.3.6. Planificação da aula da Disciplina de Matemática (2.º ano).....	42
2.3.7. Planificação da aula das Disciplinas de Português e Estudo do Meio (3.º ano).....	44
2.3.8. Planificação da aula da Disciplina de Português (4.º ano).....	47
Capítulo 3 - Dispositivos de avaliação	50
3.1. Síntese do Capítulo.....	50
3.2. Fundamentação teórica.....	50
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	53
3.3.1. Contextualização da atividade.....	53
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	54
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita... 58	
3.4.1. Contextualização da atividade.....	58
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	58
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados	60
3.5. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática.....	61
3.5.1. Contextualização da aula.....	61
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	62
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados	63
3.6. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português.....	65
3.6.1. Contextualização da atividade.....	65
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	65
3.6.3. Apresentação e análise de dados	67
Capítulo 4 – Projeto final “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”	70
4.1. Introdução ao tema do projeto	70

4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto.....	71
4.2.1. Metodologia de projeto	71
4.2.2. A aprendizagem de uma alimentação equilibrada.....	72
4.2.3. A Roda dos Alimentos	73
4.3. Desenvolvimento do projeto.....	75
4.3.1. Problema.....	75
4.3.2. Problemas parcelares.....	75
4.3.3. Destinatários.....	75
4.3.4. Entidades envolvidas.....	75
4.3.5. Motivação e negociação	75
4.3.6. Objetivos	76
4.3.6.1. Objetivo geral.....	76
4.3.6.2. Objetivos específicos	76
4.3.7. Planeamento	76
4.3.8. Recursos	80
4.3.8.1. Recursos Humanos.....	80
4.3.8.2. Recursos Materiais	81
4.4. Avaliação	81
4.4.1. Do processo	81
4.4.2. Do produto final	82
4.5. Calendarização.....	82
4.6. Considerações finais do projeto.....	82
Reflexão – Considerações Finais	84
Referências Bibliográficas	88
Anexos.....	101
Anexo 1 – Protocolo Experimental para o 2.º ano (Impressões digitais)	

Anexo 2 – Tabela de registos, formas das impressões digitais e medalha de detetive (materiais relativos ao protocolo experimental para o 2.º ano - Impressões digitais)

Anexo 3 – História “Era uma vez uma gotinha de água”

Anexo 4 – Proposta de trabalho para a Disciplina de Português (1.º ano)

Anexo 5 – Protocolos de registo (3.º ano) 91

Anexo 6 – Dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática (4 anos)

Anexo 7 – Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Matemática – 4 anos

Anexo 8 – Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Anexo 9 – Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Anexo 10 – Dispositivo de avaliação da Disciplina de Matemática (1.º ano)

Anexo 11 – Grelha de correção da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática (1.ºano)

Anexo 12 – Dispositivo de avaliação da Disciplina de Português (3.º ano)

Anexo 13 – Grelha de correção da proposta de trabalho da Disciplina de Português (3.º ano)

Anexo 14 – Pedido de autorização para os encarregados de educação relativamente à participação no Projeto

Anexo 15 – Questionário anónimo aos alunos sobre a importância de ter uma alimentação saudável

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de Estágio Profissional I (1.º semestre)	5
Quadro 2 – Cronograma de Estágio Profissional II (2.º semestre).....	5
Quadro 3 – Cronograma do Estágio Profissional III (3.º semestre)	5
Quadro 4 – Cronograma do Estágio Profissional IV (4.º semestre)	6
Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	29
Quadro 6 – Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.....	31
Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	34
Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	37
Quadro 9 – Planificação da aula da Disciplina de Português	39
Quadro 10 – Planificação da aula da Disciplina de Matemática	42
Quadro 11 – Planificação de aula das Disciplinas de Português e Estudo do Meio.....	44
Quadro 12 – Planificação da aula da Disciplina de Português	47
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática	55
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	59
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios para a proposta de trabalho para a Disciplina de Matemática	63
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho de Português	67
Quadro 17 – Calendarização do projeto “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”...	82

Índice de Figuras

Figura 1 – Livro “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar	7
Figura 2 – Material Geoplano e utilização de transferidor	20
Figura 3 – Dado para o jogo	21
Figura 4 – Geladaria e gelados	22
Figura 6 – Fantoche de mão	23
Figura 5 – <i>Uma história de dedos</i> , de Luísa Ducla Soares	23
Figura 7 – Formas das impressões digitais	24
Figura 8 – Material utilizado na leitura de números	25
Figura 9 – Maqueta do Ciclo da Água	32
Figura 10 – Maqueta do Ciclo da Água	32
Figura 11 – Disposição das mesas	33
Figura 12 – Trabalho artístico realizado com gelo e giz	33
Figura 13 – Calculadores Multibásicos com material reciclado	37
Figura 14 – Casas dos tipos de frases	40
Figura 15 – Casa com janelas que indicam o tipo de frase	41
Figura 16 – Quadro com as moedas, notas e supermercado	42
Figura 17 – Supermercado individual	43
Figura 18 – Ilustrações do livro "O senhor do seu nariz" em material Eva	45
Figura 19 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática	56
Figura 20 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	60
Figura 21 – Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática	63
Figura 22 – Apresentação dos resultados da avaliação na Disciplina de Português	67

Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. Este documento pretende espelhar as intervenções educativas vivenciadas nas valências de pré-escolar e de 1.º Ciclo, com a duração de quatro semestres, englobando uma componente teórico-prática e outra apenas prática nas escolas onde foi realizado o estágio profissional.

Segundo Bolhão (2013, p.2), a prática pedagógica é “um componente importante do processo de formação académica”, sendo considerada uma ação de enorme pertinência que permite a aproximação dos estudantes à realidade do mundo de trabalho, com a qual se torna oportuna a aplicação da prática com conceitos teóricos aprendidos na instituição de ensino superior. Esta realidade educativa possibilita a aquisição de novas aprendizagens que, de outro modo, não seriam possíveis.

A prática pedagógica possibilitará ao futuro professor a efetivação dos conhecimentos adquiridos na teórica, de modo a que o mesmo possa avaliar o seu desempenho enquanto profissional. Os conteúdos aprendidos são, posteriormente inseridos na prática profissional, de acordo com normas, para que se valorize a qualidade de trabalho e o empenho do grupo profissional. Tal como refere Garcia (1998, citado em Santo, 2013, p.7), “para ser desempenhada eficazmente, uma profissão requer formação contínua e atualização de conhecimentos e técnicas, que se vão produzindo no respetivo setor”.

Ao fazer a sua reflexão na ação, o docente terá de se apoiar na dimensão da formação contínua, dado que o desenvolvimento profissional implica este meio de socialização. As instituições formadoras devem possibilitar ao professor, ainda que num processo inicial, um exercício prático no contexto real para que os docentes possam construir uma perspetiva positiva e facilitadora possibilitando experiências de como lidar com situações do meio em que se está inserido.

De acordo com Veiga (2008, citado em Costa & Santos, 2013, p. 15213), “o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios” instituindo “o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor.” Ao presenciar os atos, é distinguida a teoria do carácter real, onde se torna objetiva a matéria-prima sobre a qual se atua nos meios em que se exerce a ação. Como finalidade pretende-se uma

transformação real e objetiva, de modo a satisfazer uma determinada atividade humana. Prontamente, a limitada experiência do futuro docente reivindica a presença de um indivíduo mais experiente que encaminhe e oriente o futuro profissional da área.

Tal como refere Severino (2007, p.42), “a formação deverá, em suma, inscrever-se numa perspetiva em que o supervisor da instituição de formação e o supervisor cooperante realizarão um trabalho conjunto”, para que assumam ambos o papel de mediadores do desenvolvimento e da aprendizagem de quem se está a formar.

O Relatório de Estágio Profissional precede-se da valorização das Unidades Curriculares que instituem a formação inicial dos professores. O presente relatório está dividido em quatro capítulos distintos: o primeiro capítulo inclui dez relatos de estágio, o segundo capítulo contém oito planificações de diferentes faixas etárias, o terceiro capítulo possui dispositivos de avaliação para quatro atividades /aulas aplicadas e o quarto capítulo apresenta uma proposta de projeto.

1. Identificação e contextualização de estágio profissional

O período de Estágio Profissional I do 1.º semestre decorreu entre os dias 11 de outubro de 2019 e 7 de fevereiro de 2020. Realizei o estágio curricular numa escola de ensino privado, fundada em 1975, localizada num concelho da zona da Grande Lisboa, que engloba valências da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças desde os 3 aos 10 anos.

Com aproximadamente 300 alunos, a escola possui uma direção constituída por uma professora e uma educadora como adjunta, conta com 6 educadoras na valência da educação Pré-Escolar e 9 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola tem ainda como pessoal docente 2 professores de Educação Física, 1 professor de Educação Musical e 2 professores de Inglês. Completam o quadro de recursos humanos, 4 auxiliares de ação educativa, cozinheiras e funcionárias de serviços gerais.

O edifício é espaçoso, com as salas amplas e janelas grandes que possibilitam a luminosidade natural da rua. Existem dois espaços de recreio extensos, um para as crianças de Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dois grupos dos 4 anos organizam-se em torno de um grande salão, separados por biombos, onde cada educadora desenvolve as suas atividades. Os restantes grupos, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, têm uma sala para realizar as suas atividades e aulas, respetivamente. A entrada do refeitório é realizada pelo

salão. O espaço do ginásio encontra-se no piso inferior do edifício, ao lado da biblioteca da escola.

O Estágio Profissional II do 2.º semestre decorreu entre os dias 2 de março e 29 de junho de 2020. Embora fosse na mesma instituição, o estágio curricular estava distribuído por dois momentos distintos. Inicialmente, as datas estipuladas para a realização de estágio curricular seriam entre os dias 2 de março e 30 de abril de 2019, com grupo de crianças de 5 anos, e entre os dias 04 de maio e 29 de junho de 2020, com um grupo de crianças de 3 anos. O estágio curricular tinha como objetivo ocorrer a todas as 2ª, 3ª e 6ª feiras até ao término do semestre. Tendo em conta a pandemia da COVID-19, a partir de 16 de março até 3 de julho o Estágio Profissional II passou a ser desenvolvido através de simulações, realizadas com recurso a plataformas *online*. De tal modo, realizei, presencialmente, apenas quatro dias de estágio (2, 5, 8 e 9 de março), numa escola particular, localizada em Lisboa. Esta instituição abrange valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e conta com cerca de 300 alunos.

Para além dos membros da direção, o corpo docente é constituído por 6 educadoras da Educação Pré-Escolar e 8 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os docentes têm o apoio de 3 auxiliares de ação educativa, para acompanhar os grupos e turmas, quando necessário. Para além disso, a escola dispõe de professores de ofertas curriculares de inglês, música, artes visuais, olaria e informática e como atividades extracurriculares *The Inventors*, *Happy Code*, Judo, *Taekwondo*, Piano, Guitarra, Sevilhanas, *Ballet* e Xadrez.

Fisicamente, a instituição apresenta um espaço antigo, mas preservado, conservado e agradável. No seu interior, o estabelecimento dispõe de dois gabinetes reservados à direção e secretaria da escola, uma biblioteca, uma sala de computadores, um ginásio, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, um salão e 12 salas de atividades ou aulas. No exterior verifica-se um recreio com áreas distintas para cada valência já mencionada, cujos espaços estão adaptados a cada faixa etária.

O Estágio Profissional II e IV, dos 3.º e 4.º semestres foram realizados numa escola particular na zona de Lisboa. Apesar dos vários anos de existência, esta escola tem vindo a sofrer renovações, pelo que os espaços destinados às crianças e alunos são amplos e luminosos. Esta instituição conta com, aproximadamente, 340 alunos e abrange valências de Creche, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. A escola referida dispõe de um

gabinete para a direção, uma secretaria, um refeitório, uma horta pedagógica, um ginásio, um Berçário, três salas seis salas para crianças entre 1 e 2 anos, 6 salas de Educação Pré-Escolar e 4 salas de 1.º CEB.

No que se refere ao espaço exterior, o estabelecimento de ensino conta com 4 zonas de recreio, sendo que uma é utilizada maioritariamente pelas crianças da valência de Educação Pré-Escolar e outra pelos alunos do 1.º CEB. A terceira e quarta zonas destinam-se a todos os alunos, repartindo a disponibilidade dos espaços por dias da semana. Uma zona contém caixas de areia e brinquedos para brincar. A outra zona é destinada à utilização de bicicletas, adaptadas às várias faixas etárias.

2. Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional acompanhou o meu percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo-se organizado em 4 semestres. O cronograma de estágio, organizado por semestres conforme os Quadros 1, 2, 3 e 4, mostra as datas de todos os dias de estágio profissional, das reuniões de estágio, da orientação tutorial, da elaboração do relatório de estágio profissional, bem como dos trabalhos desenvolvidos ao longo de dois anos do mestrado. Consta ainda os seminários de contacto com a realidade educativa, quer formais ou informais.

As orientações tutoriais consistem em apresentar as atividades a ser implementadas com a verificação e apoio da docente da Unidade Curricular. Em consequência, as reuniões de estágio analisam, na generalidade, das atividades vivenciadas, tanto por mim como pelos colegas, implicando a reflexão sobre as mesmas. Por fim, a elaboração do presente documento que teve o apoio do docente da unidade curricular “Investigação em Educação e Apoio ao Relatório de Estágio” no 1.º, 2.º e 4.º semestres contemplada no currículo do mestrado.

A partir do dia 16 de março de 2021, como já referido, por determinação do Decreto do Presidente da República n.º 14-a/2020, de 13 de abril, todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram encerradas até ao final do ano letivo. Por essa razão, as atividades presenciais foram substituídas por simulações à distância, por decisão do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação João de Deus. As atividades referentes à Prática do Ensino Supervisionado permaneceram, sem alterações.

Quadro 1 – Cronograma de Estágio Profissional I (1.º semestre)

Semestre	Valência	Atividade	Data
1.º	Estágios em Educação Pré-Escolar	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	23 /09/ 2019 – 04/10/ 2019
		Estágio o grupo dos 5 anos	11/10/2019 – 13/12/ 2019
		Estágio no grupo dos 4 anos	16/12/2019 – 07/02/2020
		Reuniões de Estágio	27/01/2020; 22/11/2020
		Orientação Tutorial	2 horas semanais
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/11/2019 – 05/02/2020

Quadro 2 – Cronograma de Estágio Profissional II (2.º semestre)

Semestre	Valência	Atividade	Data
2.º	Estágios em Educação Pré-Escolar	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	10/02/2020 – 14/02/2020
		Estágio no grupo dos 5 anos	02/03/2020 – 30/04/2020*
		Estágio no grupo dos 3 anos	04/05/2020 – 29/06/2020*
		Reuniões de Estágio	30/02/2020; 18/05/2020; 1/06/2020
		Orientação Tutorial	2 horas semanais
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10/03/2020 – 03/07/2020

*Tendo em conta a pandemia da COVID-19 a partir de 16 de março até 3 de julho o Estágio Profissional II passou a ser desenvolvido através de simulações.

Quadro 3 – Cronograma do Estágio Profissional III (3.º semestre)

Semestre	Valência	Atividade	Data
3.º	Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	Não foi realizado devido à pandemia COVID-19
		Estágio na turma do 4.º ano	16/10/2020 – 19/02/2021
		Reuniões de Estágio	4/12/2020
		Orientação Tutorial	2 horas semanais
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	12/10/2020 – 12/02/2021

Quadro 4 – Cronograma do Estágio Profissional IV (4.º semestre)

Semestre	Valência	Atividade	Data
4.º	Estágios em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	Não foi realizado devido à pandemia COVID-19
		Estágio na turma do 1.º ano	05/04/2021 – 02/07/2021
		Estágio na turma do 4.º ano	05/07/2021 – 09/07/2021
		Reuniões de Estágio	21/05/2021
		Orientação Tutorial	2 horas semanais
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	08/03/2021 – 09/07/2021

Capítulo 1 – Relatos de estágio

1.1. Síntese do capítulo

No presente capítulo serão apresentados dez relatos de atividades e aulas que considere mais significativas, observadas em contexto de prática pedagógica, ocorridos ao longo de quatro semestres, quatro correspondem à valência da Educação Pré-Escolar e os restantes seis ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os relatos de estágio serão realizados de acordo com as observações presenciais de atividades e aulas, com crianças de faixas etárias compreendidas entre os 3 aos 10 anos, onde serão privilegiadas todas as áreas, domínios e disciplinas, com recurso a fundamentação teórica.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1. Relato de estágio 1 – Domínio da Matemática (3 anos)

O relato de estágio 4 corresponde a uma observação de uma atividade dinamizada pela educadora de um grupo de crianças com 3 anos. O tema desenvolvido nesta atividade foi a noção de quantidade, de soma e os sinais da operação de adição e o de igual. O tópico desenvolvido insere-se, segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, na Área de Expressão e Comunicação, interligando Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o de Matemática.

Para iniciar a atividade, a educadora sentou as crianças no tapete em semicírculo com o objetivo de proceder à leitura expressiva da história “Orelhas de borboleta”, da autora Luísa Aguilar (figura 1). Nesta faixa etária, é fundamental realizar a leitura de, pelo menos, uma história por dia. Os docentes devem estar atentos aos interesses das crianças e, segundo Barros (2014, p.21), é “necessário ensinar a gostar de livros e gostar de ler”. Ao corresponder às necessidades das crianças e, aliando a escolha de literatura com qualidade, consegue-se estimular o grupo para, futuramente, terem um maior prazer na leitura.



Figura 1 – Livro “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar

Marques (2003, p.34) considera que “a leitura frequente de livros e de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literária nas crianças”. Mata (2008, p.78) prossegue, referindo que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto

atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências”. Com estes procedimentos diários, desenvolve-se o vocabulário da criança, as competências literárias em estimula-se a relação entre a criança e o livro.

Neste conto sensível e inclusivo é retratada a mensagem da menina Mara, que é humilhada pelos seus colegas. A história transmite a ideia de que as crianças devem encarar de forma positiva aquilo que para as outras é motivo de gozo. Para Costa (2003), existem diferentes figuras de vinculação (mãe, pai, irmãos mais velhos, avós, tios, educadoras, entre outros), mas existe sempre uma figura de principal e outras designadas como secundárias. Neste caso, a figura materna destaca-se afirmando que aquilo que para essas crianças é um defeito, para Mara é uma vantagem que elas carecem.

Matos e Serrazina (1996, p.193) afirmam que os materiais manipuláveis “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa”. Assim, após a leitura do conto, ainda com as crianças sentadas no tapete, a educadora usou um material manipulável não estruturado para criar um elo de ligação entre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o Domínio da Matemática: borboletas realizadas em material Goma Eva. A utilização de materiais não-estruturados é um convite à experimentação, à descoberta e à aprendizagem. Segundo Zabalza (1998a, p.53), “uma sala ... deve conter materiais de todos os tipos e condições, (...) alguns mais formais e (...) outros provenientes da vida real, descartáveis” e com tamanhos e formas diversificados.

Para Bassedas, Huguet e Solé (2009), os materiais devem ser atrativos para as crianças e, através das borboletas coloridas com cores diversificadas, a educadora realizou várias situações problemáticas, desenvolvendo a noção de quantidade. As respostas foram apresentadas pelas crianças, na prática, retirando as borboletas correspondentes aos resultados. A educadora adotou uma estratégia lúdica, permitindo às crianças desenvolverem a noção de quantidade através da manipulação e, segundo Marcon e Burgo (2012, p.3), “as crianças, ao manipularem os materiais conseguem construir as suas aprendizagens com significação”.

Através do cálculo mental, a educadora aplicou questões de adição, pedindo sempre às crianças uma explicação do seu raciocínio. Uma das formas das crianças demonstrarem o seu raciocínio na resolução de problemas é através do registo de representações, as quais mudam de acordo com o raciocínio feito. Segundo Lopes e Silva (2009, p.89), as crianças

“beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas de estudo”. De facto, a partilha em meio de sala de aula permite a cada criança, despertar novas ideias e reorganizar o seu conhecimento (Ponte & Serrazina, 2000).

No caso da pintura, “quanto mais pequena é a criança maior deverá ser o pincel e o formato do papel, pois só assim ela poderá expandir-se livremente, ao registar o movimento impulsivo do braço, do antebraço e da mão.” (Sousa, 2003, p. 187). Por isso, para concluir a atividade, a educadora sentou as crianças nos respetivos lugares e disponibilizou uma folha de papel cavalinho A3 a cada criança. Segundo Muscolino (2008, p.389), “a mão é uma estrutura espantosa. Juntamente com o polegar, a mão permite criar, agarrar e usar ferramentas” e, assim sendo, foram facultados pincéis e tintas.

Tal como Fonseca (2017, p. 9) refere, com o desenho não se pretende uma “boa pintura da criança, mas que expresse os seus sentimentos, a sua criatividade e a sua imaginação” enquanto vai desenvolvendo, em simultâneo, os movimentos necessários para pintar. O modo como a criança manuseia o lápis é importante visto que se começa a controlar os movimentos e a explorar “as artes visuais com crianças de três anos” (ibidem, p.10). Assim, vários teóricos defendem que as mãos são feitas para satisfazer uma diversidade de tarefas, mas uma das funções mais importantes da mão é agarrar e manusear objetos.

1.2.2. Relato de estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)

O relato de estágio 2 corresponde a uma atividade observada no dia 20 de janeiro, entre as 15h00 e as 15h40, dinamizada pela educadora do grupo de crianças de 4 anos, relacionada com a Área do Conhecimento do Mundo.

A atividade iniciou-se com a indicação de sentar as crianças nas cadeiras dispostas em semicírculo. A educadora começou por rever a temática das plantas uma vez que pretendia introduzir o tema: tipos de revestimento dos animais. *Curwin e Curwin* (1993, p.9) remetem para a clarificação de valores afirmando que “ajudam as crianças a satisfazer as suas necessidades de encontrar um significado e uma ordem no seu meio social.”, ou seja, ajudam as crianças a desenvolver a sua personalidade e a descobrir o seu lugar na sociedade. Como tal, torna-se importante dirigir as questões às crianças para que todas tenham oportunidade de responder, mesmo até as mais tímidas ou envergonhadas.

Deste modo, foram lembradas as características dos seres vivos, se todos os animais tinham o mesmo tipo de alimentação, qual o modo de locomoção dos mesmos e

se todos os animais se deslocam do mesmo modo. Ao esclarecer que os cientistas agrupam os animais de acordo com as suas características, a educadora apresentou, com o auxílio de um computador (*PowerPoint*) e de um projetor, imagens de animais mamíferos.

Para Amante (2007, p.167), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) representam “um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem” e aplicadas ao “método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo”. Para obter um momento real, a educadora pediu que as crianças arregaçassem as mangas e verificassem o que tinham por cima da pele, bem como tocassem no cabelo.

Em seguida, a educadora titular da turma conversou sobre o ser humano e as suas características principais e, novamente, questionou às crianças como nascemos, como alimentamos um bebé, como respiramos e qual o revestimento do corpo do ser humano, incentivando as crianças a desenvolver as suas conceções alternativas. Estas abrangem um conceito de representações que cada indivíduo faz do mundo que o rodeia, consoante a sua própria maneira de ver o mundo e de se ver a si próprio. Segundo Pereira (2002), é fundamental criar um clima de confiança, com interações positivas, com o estímulo de valorizar as ideias das crianças. A autora defende que as conceções que as crianças se constroem espontaneamente para dar significado ao que acontece à sua volta e são, no início, mais ou menos simples ou mais ou menos isoladas, mas, progressivamente, vão-se tornando mais complexas.

Após rever as principais características do ser humano, a educadora foi mostrando imagens com grandes dimensões de um tigre, um leão, um elefante, uma girafa, um morcego, uma ovelha, uma rã, um passarinho, um peixe, entre outros animais, referindo as suas características principais e os seus *habitats*. Tornando a atividade dinâmica, a educadora colocou quatro caixas mistério e no seu interior uma simulação de diferentes tipos de revestimento dos animais: lã, escamas, penas e pele nua. Ao entregar um papel a cada criança, pediu para estas passarem por cada caixa, colocando a mão dentro do furo da mesma, e informou que teriam de registar com uma cruz no local certo, o tipo de revestimento que pensavam encontrar dentro de cada caixa. Depois de todos realizarem o registo, revelou o que se encontrava dentro de cada caixa, causando entusiasmo e participação por parte das crianças.

No fim, a educadora pediu a cada criança que dissesse o nome de outro animal, as suas características principais e o respetivo tipo de revestimento. As realizarem uma atividade diferente, as crianças mostraram-se sempre muito bem-dispostas, divertidas e participativas.

1.2.3. Relato de estágio 3 – Domínio da Matemática (5 anos)

O relato de estágio 3 corresponde a uma atividade observada no dia 4 de outubro de 2019, entre as 10h30 e as 11h10, dinamizada pela educadora do grupo de crianças de 5 anos da Escola A. Inserida no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, pertencente ao Domínio da Matemática, esta atividade durou cerca de 40 minutos, na qual foram utilizados dois materiais estruturados manipulativos: 3.º e 4.º Dons de *Froebel*.

A organização do espaço de sala de aula apresenta-se interligada com o parâmetro de autonomia e, como tal, torna-se importante a criança compreender como o espaço se apresenta organizado para auxiliar na distribuição dos materiais pelos colegas. Para Post e Hohmann (2011, p.101), “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

A educadora começou por pedir a duas crianças para distribuírem as caixas do 3.º e 4.º Dons de *Froebel*. O seu diálogo começou por interpelar o grupo de crianças relativamente aos nomes e às formas geométricas do material, estimulando as crianças a refletir sobre a diferença entre o significado de formas e sólidos geométricos. Em seguida, abordou a diferença entre os dois materiais, relativamente ao nome do sólido e forma geométrica e à quantidade de faces, arestas e vértices.

Continuando a atividade, a educadora explorou a matéria-prima que compõe as caixas e, adotando uma estratégia interdisciplinar, abordou brevemente a temática relativa ao ser vivo do qual foi extraído este material, enaltecendo a sua importância para o Mundo. Tal como afirma Morin (1994, citado em Pereira, 2013, p.11), “sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comunicam umas com as outras. Os fenómenos são cada vez mais fragmentados e não consegue conceber-se a sua unidade. E é por isso que se diz cada vez mais: « façamos interdisciplinaridade », realçando a ideia contrária à aplicada pela educadora em questão.

A educadora solicitou ainda às crianças que estas lhe dessem exemplos de objetos feitos com esse material e inquiriu sobre o número de cubos que estavam dentro da caixa. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.10), o conceito das áreas de

desenvolvimento e aprendizagem “representam apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante.” A educadora terminou a temática da madeira, questionando exemplos de objetos que as crianças conheçam que sejam estruturados com este material.

Continuando a estimular a capacidade de atenção do grupo, a educadora aplicou questões dirigidas como “a caixa com o algarismo 3 pertence ao 3.º ou ao 4.º Dom de *Froebel*?”, ao que uma criança (C1) responde “Pertence ao 3.º Dom”. Desse modo, a educadora realçou que se aquela era a caixa do material 3.º Dom de *Froebel*, a outra pertence ao 4.º Dom de *Froebel*, e perguntou o que poderíamos encontrar no interior de ambas as caixas (oito cubos e seis paralelepípedos, no 3.º e 4.º Dons de *Froebel*, respetivamente). Prosseguindo a atividade, lembrou as regras para trabalhar o material e enaltecendo a ideia de que é através das ranhuras presentes nas tampas que se abrem as caixas. Com este material, a educadora recorreu a uma construção com situações do quotidiano das crianças uma vez que, tal como refere Rodrigues (2010):

O reconhecimento precoce da importância da matemática como um poderoso instrumento de comunicação e de interpretação do real, feito de modo lúdico e criativo e, em contextos familiares, ajuda as crianças (...) a desenvolverem as suas capacidades neste domínio e a forma como a matemática está presente no nosso quotidiano. (p.55)

Apelando à criatividade das crianças, a educadora introduziu pistas e ideias para que as mesmas conseguissem descobrir qual a construção que iria ser feita (móvel da sala). Simultaneamente, revelou um elemento pertencente à construção, uma cadeira da sala de aula, questionando o nome da base da cadeira (assento) e o encosto da cadeira. Ao realizarem individualmente a construção, a educadora titular da turma foi introduzindo questões como “já tenho duas cadeiras. Se queremos seis, quantas faltam?”. Depois de verificada e concretizada a construção da móvel da sala (mesa e cadeiras), a educadora revelou uma imagem da construção à turma. Ao longo da atividade, a educadora foi introduzindo operações de adição e de subtração, recorrendo a materiais não estruturados, neste caso, peças em miniatura de pratos e torradas e algarismos móveis, onde cada criança continha um saco para representar a operação.

Como sistematizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016):

a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada

criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (p.26)

Nas orientações curriculares são ainda referidas as noções matemáticas que devem ser trabalhadas desde o pré-escolar, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança. Desse modo, aproveitam-se os conhecimentos e as experiências que elas já adquiriram, nomeadamente, as noções de espaço e de tempo, a classificação de objetos, que irá constituir a base para formar conjuntos e ordenar os mesmos, formar padrões, entre outros conteúdos.

Para finalizar, a educadora pediu para arrumar o material corretamente dando as indicações, nomeadamente, retirar a tampa da caixa, colocá-la em cima da mesa, com a ranhura virada para baixo e colocar os cubos e os paralelepípedos em cima da tampa, pela mesma ordem como encontraram ao abrir.

1.2.4. Relato de estágio 4 – Disciplina de Português (1.º ano)

O relato de estágio 3 corresponde a uma aula observada no dia 11 de fevereiro, entre as 9h30 e as 10h30, dinamizada pela professora da turma com alunos de 6 anos, relacionada com a Disciplina de Português.

A professora iniciou a aula sentando os alunos em almofadas no chão, dispostas em semicírculo, tendo acendido previamente uma vela com aroma a morango dentro da sala de aula. Sendo a leitura uma atividade própria da condição humana, a professora deu início à sua leitura da história “Luísa e a maçã” do livro “Livro com cheiro a morango” de Alice Vieira. Freire (2005) afirma que a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, desde que nascemos somos leitores do mundo e nossas ações decorrem dessa leitura, tornando-se muito importante para inspirar os sentimentos, valores, condutas e a celebração da vida pessoal.

Os sentidos sensoriais frisam um começo para a aprendizagem no corpo humano. Ao acender a vela com cheiro a morango, associando assim ao título do livro lido, a professora permitiu que os seus alunos explorassem técnicas que privilegiam do uso dos sentidos, nomeadamente o olfato. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um.

Sendo a criança um ser naturalmente curioso com o mundo que a rodeia, interligou-se o Domínio de Português com a Área de Conhecimento do Mundo, na qual

foram abordados um dos cinco sentidos (olfato, visão, audição, tato e paladar), neste caso, o olfato. Abordaram-se ainda as várias frutas conhecedoras dos alunos. A relação entre várias disciplinas enriqueceu a aula ao permitir que os alunos interagissem com estratégias diversificadas.

Desta forma, Vaideanu (2006) considera que a interdisciplinaridade:

não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências. (p.169)

Após pedir a uma aluna para ler o título do livro, solicitou a outros alunos que identificassem as vogais presentes no título do livro e as consoantes da palavra “morango”. A fonética foi trabalhada na palavra referida anteriormente, através da qual a professora pediu outras palavras começadas pelo mesmo som. Ao estimular as capacidades das crianças, foram ainda pedidos exemplos de outros frutos de que as crianças gostam. Após uma pequena conversa sobre o autor do livro, a professora titular começou a ler a história e, durante a mesma, foram realçadas algumas palavras, das quais foram pedidos sinónimos. Ao terminar a vertente teórica da aula, os alunos regressaram aos respetivos lugares, pelos quais a professora foi passando com um saco opaco. Dentro do mesmo haviam perguntas de interpretação relacionadas com a personagem principal, a personagem secundária, o espaço e o tempo. Logo de seguida, trabalhando as capacidades sintáticas, foram lembrados os conceitos de sinónimo e antónimo, aprofundando maioritariamente o primeiro.

Com o auxílio das crianças, foi distribuído a cada uma, um cartão com 9 palavras (3 linhas na vertical e 3 linhas na horizontal) com o objetivo de jogar o Jogo do Bingo com sinónimos. De um saco iam sendo retiradas palavras do texto lido inicialmente, as quais eram utilizadas para cada aluno encontrar no seu cartão um sinónimo dessa mesma palavra, marcando-a com os pompons solicitados pela professora. As palavras que eram escolhidas aleatoriamente do saco eram colocadas no quadro e, em simultâneo, conversava-se sobre os possíveis sinónimos daquela palavra e respetivo significado e enquadramento com a história “Luísa e a maçã”. Fischer (2001, p. 57) afirma que, “para o ser humano, o rosto, a boca e as mãos são seus principais meios de explorar o ambiente e, por esse mesmo motivo, é grande a inervação nessas áreas. Neste sentido, é fácil entender a importância de utilizar e explorar atividades manuais.

1.2.5. Relato de estágio 5 – Disciplina de Estudo do Meio - Feira das Ciências Experimentais (1.º Ciclo do Ensino Básico)

No dia 31 de maio de 2021, acompanhei a “Feira das Ciências” realizada na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), destinada a todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Jardim-Escola João de Deus da zona de Lisboa.

A implementação da “Feira das Ciências” teve como finalidade criar nas crianças um sentido de curiosidade pelo mundo que as rodeia, permitindo-lhes encontrar respostas por si mesmas. Através da manipulação de materiais, os discentes têm a oportunidade realizar um trabalho prático que, segundo Martins et al. (2007, p.36), se aplica a “todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não do tipo laboral.”

O espaço eleito para a “Feira das Ciências” foi o ginásio da ESEJD. As atividades experimentais foram distribuídas por doze mesas, onde cada uma continha tarefa diferente da outra. Com o objetivo de implementar uma estratégia organizada, preparou-se o espaço para que todas as crianças circulassem pelas mesas de experiências.

Antes de entrarem no ginásio (por turma), cada aluno, recebeu um folheto com uma tabela para ser carimbada pelas orientadoras de cada atividade experimental, após estas serem concluídas. Na “Feira das Ciências” entrava uma turma de cada vez. Como estratégia de aprendizagem cooperativa, os alunos foram distribuídos por grupos de 3 a 4 elementos. Efetivamente, segundo Estanqueiro, “a cooperação é um sinal de qualidade na educação” (2010, p. 21).

Nas mesas 1, 2 e 3 realizaram-se estações com microscópios óticos para observar ao pormenor as células de sangue humano, as células de uma cebola e de uma batata. Para as restantes mesas, de 4 a 12, a seleção das atividades experimentais baseou-se nos temas do Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos, presente no Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004, p.123), nomeadamente: “realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente”, “...com a água”, “... com o som”, “... com o ar”, “...com a luz, “... com ímanes e “... com eletricidade”. Neste bloco pretende-se “desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões” (ibidem, p.123).

Em cada mesa de experiências estavam duas alunas da ESEJD para receberem os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma das quais eu pertenci. Inicialmente, interpretavam-se as concepções alternativas dos alunos para, em seguida, reformularem os seus conhecimentos. Para Wolfe (2004, p.101), “um dos modos mais eficazes para tornar as informações significativas é associar ou comparar o conceito novo com um conceito conhecido, relacionar o desconhecido com algo que seja familiar”. Santos (1998, p.2) prossegue, referindo que as concepções prévias dos alunos são, para os investigadores, as “variáveis mais significativas do ensino das ciências, com uma conotação positiva, isto é, são condição necessária à construção do conhecimento científico”. Após realizarem a experiência eu, como estagiária, tinha que explicar os conceitos científicos da atividade experimental às crianças.

As atividades experimentais assumem, atualmente, um papel primordial no ensino e na aprendizagem das Ciências, pelo que se questiona como podem ser integradas nas atividades letivas e como se traduzem na aprendizagem dos alunos. Para Roldão (2001), a aprendizagem pode ser considerada significativa quando o aluno estrutura o seu conhecimento, apropriando-se dele em termos intelectuais e afetivos.

Operacionalizar as aprendizagens do Estudo do Meio implica um enquadramento dos temas a desenvolver. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018, p.3), “considera-se importante que os professores conheçam os contextos locais, e que identifiquem situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar”. Através da experimentação o aluno constrói o seu próprio conhecimento científico por meio das previsões, observações, comparações e reflexões de modo a atingir níveis de conhecimento cada vez mais complexos e abrangentes. Tal como referem Cachapuz et al. (2002), o ensino experimental pode ajudar a reduzir as dificuldades de aprendizagem existentes nos alunos uma vez que conduz à discussão e ao confronto de ideias entre os pares.

Deste modo, pretende-se que os alunos aprendam de forma autónoma, alcançando os seus objetivos e favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos. Para Murga (2018, p.53), praticar atividades experimentais auxilia a criança na “tomada de decisões, no desenvolvimento de atitudes e valores, na consciência da própria aprendizagem, no pensamento crítico, nas habilidades de avaliação e autoavaliação, na aprendizagem permanente”.

Por vezes, praticar atividades fora do contexto de sala de aula é vantajoso para despertar na criança a curiosidade, levando-a a compreender e adaptar-se à transformação do habitual. Segundo Costa (1999, p. 57), “impõe-se uma educação para a compreensão e adaptação à mudança, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de inovação, no sentido de fazer dos cidadãos sujeitos activos e criativos”. Assim, posso afirmar que a prática assume um papel primordial no desenvolvimento de diversas competências.

1.2.6. Relato de estágio 6 – Disciplina de Educação Física (3.º Ano)

A atividade física proporciona diversos benefícios para o ser humano. Observa-se, semanalmente, a prática da Educação Física nas turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, a longo prazo, este processo de aprendizagem permitirá ao aluno uma maior coordenação e mobilização do seu corpo com exatidão, desenvolvendo a sua destreza. No seguimento do referido, estruturei o relato 6 sobre uma aula de Educação Física observada, direcionada a uma turma de 3.º ano.

A Educação Física possibilita aos alunos, segundo Silva et al. (2016, p.43), “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço e com os outros”. A aula começou com um aquecimento, correndo pelo ginásio. Em seguida, a professora escolheu um aluno para realizar exercícios de aquecimento para as mãos, braços, cintura e, por último, os pés. No início, o aluno mostrou-se envergonhado e só depois do incentivo dos colegas começou por aquecer os membros superiores, inferiores e o tronco. De acordo com Serrano e Almeida (2016, p. 41), a expressão físico motora “é capaz de fomentar o desenvolvimento integral da criança”, permitindo-lhe uma descontração lúdica para a aquisição dos primeiros conhecimentos do seu corpo com o meio envolvente.

Após o aquecimento, a professora explicou o primeiro jogo coletivo, denominado de “Ar! Terra! Água!”. Neste jogo pretendia-se que os alunos formassem um círculo e, no centro, colocava-se um jogador com uma bola. O objetivo seria este aluno lançar a bola a outro, escolhendo uma das três palavras do nome do jogo. O recetor da bola devolve-a, dizendo um animal aquático, terrestre ou aéreo, de acordo com a palavra pronunciada. Verifica-se, por isso, que o jogo permite ao aluno fazer uma revisão do conteúdo aprendido, neste caso, em Estudo do Meio. Por isso, Dohme (2008, p. 22) refere que o jogo “colabora tanto no aperfeiçoamento físico, como na destreza, no equilíbrio e a acuidade dos sentidos, como no aperfeiçoamento mental, desenvolvendo a atenção, a memória e a lógica”.

No segundo jogo, “O prisioneiro da Torre”, formaram-se duas equipas para representarem os guardas e os salvadores, pelo que um destes últimos foi escolhido para ser o prisioneiro. Desenhou-se um círculo no chão, onde, no centro, se colocou o prisioneiro. Na linha que delimitou o círculo estavam os guardas, de costas para o prisioneiro, de olhos vendados. O objetivo do jogo é os salvadores entrarem para dentro do círculo, salvando o prisioneiro, sem que fossem capturados pelos guardas. Neste jogo foram abordados alguns sentidos sensoriais. Sendo retirado o sentido da visão aos alunos com a função de guarda, estes viram-se obrigados a reforçar o tacto e a audição. Para que o jogo fosse realizado com sucesso, segundo Vieira (2000, p.15), “quem escuta entrega-se ao outro com o objetivo de descodificar aquilo que está a ser transmitido”.

As crianças ao executarem diversos exercícios que envolvem a psicomotricidade, vão aos poucos tomando consciência de si e, ao utilizarem o seu corpo, vão apercebendo-se das suas potencialidades e limites. Do mesmo modo, utilizam as suas capacidades de concentração e, tal como é referido nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 3.º ano (2018, p.5), são estimulados a “resolver problemas em situações de jogo”.

1.2.7. Relato de estágio 7 – Disciplina de Matemática (4.º Ano)

O relato de estágio 7 corresponde a uma aula observada no dia 27 de outubro, entre as 11h40 e as 13h00, dinamizada pela professora da turma com alunos de 9 e 10 anos, relacionada com a Disciplina de Matemática.

Como estratégia de intervenção para desenvolver o raciocínio, a professora começou por distribuir o Material Geoplano a cada aluno, apenas quando este respondesse a uma questão de cálculo mental. O professor deve “proporcionar aos alunos situações diversas que lhes permitam desenvolver o cálculo mental” (Ponte et al., 2007, p.14), uma vez que proporciona o desenvolvimento de outras capacidades, tais como o sentido de número e de operação.

As perguntas dirigidas apresentaram-se encadeadas entre si, para os alunos se concentrassem na atividade que estava a decorrer. Por exemplo, o aluno A1 respondia à questão “Quantas unidades tem um quarteirão?” e o aluno A2 teria que referir as centenas do número referido pelo colega. Após interpelar todos os alunos da turma e, por isso, terem o Material Geoplano pronto para iniciar o trabalho, o tema da aula ficou determinado: As movimentações das retas e as posições do plano. Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), a geometria trata-se de um meio para que a criança possa

conhecer o espaço onde se move e por isso é essencial que a sua aprendizagem seja baseada na experimentação e manipulação.

O trabalho de grupo permite elevar o rendimento dos alunos, estabelecendo relações positivas entre de modo a proporcionar experiências que levem à obtenção de um bom desenvolvimento social, psicológico e cognitivo. Johnson e Johnson (1986, citados em Lopes, Silva & Morais, 2019, p. 128) reiteram que a aprendizagem cooperativa “proporciona aos alunos a oportunidade de se envolverem em discussão, de monitorizar de forma permanente a sua aprendizagem e de se tornarem pensadores críticos”.

Contudo, através do Material Geoplano, foi solicitado à turma para realizarem trabalho individual. Este recai em consequências positivas para a autonomia dos alunos. Para autores como Raya, Lamb e Vieira (2007, p.2), a autonomia nos alunos é definida como uma “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente”, não exclusivamente, “em ambientes educativos”.

Através deste material, foi solicitado à turma para, individualmente, traçarem com os seus elásticos uma reta no seu plano na horizontal. Assim, mantendo como foco inicial a reta pedida para traçar aos alunos, a professora propôs outra reta com a mesma origem, considerando-a no ponto mais à esquerda. Por meio de experiências práticas, “as crianças aprendem as ideias que se desenvolvem, transformando-as em conceitos” (Catita, 2007, p.6). Com a utilização dos elásticos tornou-se mais eficaz a explicação, ao exemplificar a rotação da reta sobre a origem formando um ângulo. Deste modo, introduziu-se o conceito de “ângulo”.

Apesar de muitos professores desvalorizarem a importância das concepções alternativas dos alunos, Santos (1991, p.77) defende que estas são “um desafio ao avanço e podem vir a construir-se como obstáculo epistemológico à construção (reconstrução) de conhecimentos públicos provisoriamente aceites por uma dada comunidade científica”. Por isso, prosseguindo o ensino dos conteúdos matemáticos, a professora manteve-se atenta às concepções alternativas dos alunos desta turma para descobrirem qual o objeto mais eficaz para medir o ângulo, chegando assim à conclusão que seria um transferidor.

Caldeira (2009, p.584) refere que os “materiais manipuláveis ao serem ferramentas na sala de aula” devem ser utilizados “de forma a perceberem as diferentes potencialidades educativas”. Ao utilizar os Material Geoplano, criou-se “um ambiente

adequado, onde a comunicação é privilegiada”, mostrando-se “disponível para esclarecer todas as dúvidas, utilizar estratégias criativas, com disponibilidade de tempo” (ibidem). Nesta turma, muitos dos alunos ainda não conheciam este material matemático, dando-se assim início à aprendizagem sobre o manuseamento do mesmo.

No quadro foram acompanhados todos os procedimentos do planeamento das retas e, por esse motivo, a professora optou por revelar à turma um transferidor de grandes dimensões, o que entusiasmou bastante o grande grupo. Neste momento foi explicado que tal como todos nós temos uma identidade, também os ângulos têm, por isso eram identificados com uma letra do alfabeto maiúscula e o símbolo \sphericalangle .

Cada aluno mediu com o seu transferidor o ângulo que tinha planificado para descobrir a amplitude de cada ângulo, explorando assim o material, tal como se verifica na figura 2. Em seguida, a professora planificou um ângulo no quadro e, através da observação pelo sentido da visão, os alunos estruturaram um ângulo semelhante no seu Material Geoplano. Com isto, encontrou-se uma medida aproximada para o ângulo, que não ultrapassasse os 89 graus, descobrindo-se assim o conceito de ângulo agudo.

De ângulo para ângulo, o Material Geoplano serviu de suporte para deslocar apenas uma linha de forma a atingir maior amplitude. Para o ângulo reto (com uma amplitude de 90 graus), planificaram-se duas retas, uma horizontal e outra vertical, com incidência no mesmo ponto. Deste ângulo, alargou-se a abertura interna, atingindo o ângulo obtuso, com amplitudes variáveis entre 91 graus e 180 graus. Por fim, com a rotação dos elásticos na placa do Material encontrou-se o ângulo giro (360 graus). Este último representou-se no verso da placa do Material Geoplano porque o mesmo apresenta forma circular e contém as respetivas amplitudes. Neste sentido, foi observada a escala, representada de 15 em 15 graus, na qual os alunos, para concluir, representaram um ângulo reto, depois um raso e, por fim, um ângulo giro.

Devido à pandemia Covid-19, todo o material foi devidamente desinfetado e arrumado em segurança, evitando possíveis propagações e contágios.

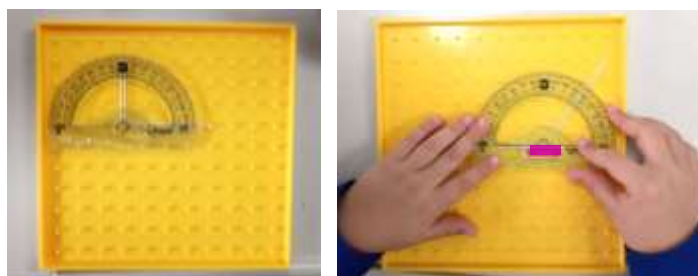


Figura 2 – Material Geoplano e utilização de transferidor

1.2.8. Relato de estágio 8 – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

O relato de estágio 8 retrata uma atividade dinamizada por mim, a um grupo de crianças com 5 anos, na qual interliguei o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o jogo, no fim do ano letivo. Este jogo pode ser realizado a meio do ano, disponibilizando apenas as letras que a maioria das crianças já aprenderam, ou no fim do ano letivo, com todas as letras do Alfabeto. Todavia é importante ter em conta que “os materiais só por si não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011, p. 20).

A infância é a fase da vida da pessoa que assume o jogo como um papel central. A serenidade do jogo implica um pensamento afastado do mundo real, no qual a criança se centraliza apenas na atividade, abolindo a realidade que a rodeia. Kishimoto (2005, p.7) defende o conceito como “a ação que a criança desempenha (...), mergulhando na ação lúdica”. Com as crianças sentadas nos respetivos lugares, a atividade teve início com a apresentação dos materiais não estruturados. Pretendia-se, com isto, que as crianças ficassem a conhecer as regras do jogo para que o realizassem de forma exequível.

O tema da aula relacionou-se com os gelados, uma vez que estas crianças falavam, habitualmente, sobre guloseimas. O jogo começava com o lançamento de um dado, por um aluno aleatório, cujas faces estavam representadas com gelados (figura 3). Após selecionar a quantidade, o aluno tinha que escolher esse número de



Figura 3 – Dado para o jogo

crianças para responderem à questão que se seguia. Para isso, a criança dirigiu-se à gelataria para retirar um gelado de dentro do carrinho (figura 4), cujo continha uma letra já aprendida na Cartilha Maternal. Segundo Deus (1997, p.10), “a base do Método João de Deus é a análise da língua, feita através dum processo sério e graduado que se baseia num raciocínio lógico”. O método de leitura da Cartilha Maternal tem determinadas regras, entre as quais se verifica que as crianças aprendem a ler todas com o mesmo método, respeitando o ritmo de cada uma.

Após estar selecionada a letra, a criança retira um cartão com uma tarefa e, com a ajuda da educadora, lê (por exemplo, indica uma palavra que se inicie com essa letra. Constrói uma frase com essa palavra). Para equilibrar o nível de dificuldade entre os

exercícios, definiu-se um tempo para a realização das tarefas de 10 segundos. Após esse tempo, os restantes colegas selecionados respondem também à tarefa, oralmente.

Segundo Ruivo (2009, p.92), o Método João de Deus insere-se nos modelos interativos de leitura "que partem da hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios dos alunos".



Figura 4 – Geladaria e gelados

O principal objetivo do jogo é o reconhecimento das letras, respetiva associação a uma palavra e construção frásica. De acordo com Rau (2007, p.32), “toda a prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem”. Através da leitura a criança “envolve processos específicos que lhe conferem contornos de intransponível singularidade pelo qual não pode ser entendida como uma mera transposição do oral para o escrito” (Sim-Sim, 2006, p.36).

O fator lúdico através dos jogos de palavras “desperta a curiosidade”, uma vez que “desafia e estimula o pensamento” (Guedes & Moreno, 2002, p. 19). Tendo em conta que este grupo de crianças já estava no final das lições da Cartilha a atividade correu como tinha esperado.

1.2.9. Relato de estágio 9 – Disciplina de Estudo do Meio (2.º ano)

No dia 21 de junho de 2021, realizei uma aula da Disciplina de Estudo do Meio, para uma turma de 2.º ano, com 25 alunos. Esta aula teve como objetivo “desenvolver o conhecimento de si próprio”, tal como é referido nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018, p.2). Comecei por preparar o ambiente de sala de aula, sentando os alunos em semicírculo, em almofadas no chão. Em seguida, revelei a história escolhida para ler à turma *uma história de dedos*, de Luísa Ducla Soares (figura 5), com recurso a um fantoche de mão, visível na figura 6. Explorei o título do livro, bem como as ilustrações, aplicando questões inferenciais, de modo a promover respostas pessoais e afetivas, para que influencie os alunos a imaginar o conteúdo de um livro antes de este ser lido. De acordo com Puente (1991, p.93), “as inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor”. Para Azevedo e Souza (2012, p.119), “as atividades pré-

leitura pretendem ativar e construir competências inferenciais, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título ou as ilustrações”.

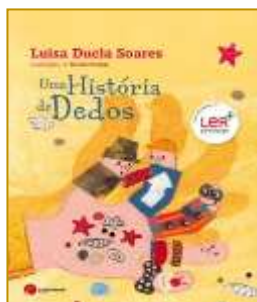


Figura 5 – Uma história de dedos, de Luísa Ducla Soares Figura 6 – Fantoche de mão

Depois de realizar a leitura expressiva do texto, fiz perguntas orais como “sobre o que nos fala esta história?”, “quantos são os dedos que temos em uma mão?”, “se olharmos com atenção para cada dedo, o que temos lá desenhado?” e “para que servem as mãos?”. Após construir o pensamento de cada aluno, reconhecendo inúmeras respostas corretas, concluímos que com as nossas mãos podemos escrever, desenhar, entre outras ações.

Selecionando a resposta “desenhar”, distribuí uma folha branca de tamanho A5 a cada um com o propósito de desenharem, com um lápis de carvão, através de riscos seguindo o ritmo de uma música. A expressão musical é uma parte fundamental da cultura de todos os povos. A criança, desde bebê, vive a primeira experiência musical ouvindo as canções de embalar da sua mãe. Segundo Funch (2000, p. 12), “a música tem a capacidade de estimular diferentes emoções, fazendo parecer como se estas emoções pertencessem à própria música, embora, na realidade, o movimento ou fluxos da música provoque essas respostas emocionais”. Durante 3 minutos observei as caras de satisfação e alegria daqueles alunos, ao realizarem um desenho apenas com riscos e com uma cor só: a do lápis de carvão. Assim, sabe-se que a escola, no papel transmissor da cultura, “deve aproveitar este tipo de expressão tanto pelo seu próprio valor estético como pelo seu potencial didático para numerosas aprendizagens: aprender a ouvir, a expressar ideias, sentimentos e emoções ou a trabalhar em equipa, entre muitas outras.” (Matos, 2001, p. 1305).

Seguindo a aula sobre as impressões digitais, pedi a um aluno que esfregasse o seu dedo indicador na folha, questionando “o que observas no teu dedo?”, obtendo a resposta “umas riscas curvas”. Após distribuir o protocolo experimental (anexo 1), chegámos à questão-problema: “Será que as impressões digitais são todas iguais?”. Sempre que for oportuno, deve-se recorrer a estratégias práticas de aprendizagem uma

vez que, conforme refere Sá (2002), o ensino experimental das Ciências no 1.º CEB pode-se refletir num elemento importante para que a escola transforme num lugar de prazer, satisfação e realização pessoal, onde as crianças fazem coisas de que realmente gostam.

Lopes e Silva (2008) defendem que a interação entre pares e a sua socialização pode ser potenciada através de diversas estratégias utilizadas na metodologia da aprendizagem cooperativa, pelo que optei por formar grupos de 2 elementos. O ato de ensinar liga-se a padrões teóricos alicerçados numa “matriz transmissiva, assente no conceito de passagem de conhecimentos” (Roldão, 2010, p.15) e, por isso, é fundamental que os alunos interajam e partilhem os seus conhecimentos.

Seguindo as etapas dos procedimentos estipulados, os alunos pintaram com o carvão os dedos indicador e mindinho. Recolheram a sua impressão digital com uma fita-cola, colando-as numa tabela disponibilizada por mim (anexo 2). Por fim, compararam com uma lupa as suas impressões digitais com as formas das impressões digitais estipuladas (arco, composta, laço e espiral), tal como se verifica na figura 7.

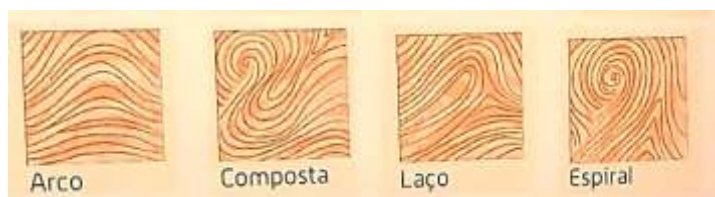


Figura 7 – Formas das impressões digitais

Segundo Borràs (2001, p. 357), é fundamental que os alunos tenham acesso na escola a uma “grande diversidade de textos literários existentes: contos, narrações, poesia, (...), adivinhas, anedotas, enciclopédias..., de maneira a que o seu uso fomente o hábito leitor e que se descubra a leitura como fonte de prazer e de informação”. Pelo citado anteriormente, para terminar a aula, distribui uma adivinha a cada aluno para as interpretassem individualmente. As respostas às adivinhas estavam associadas a objetos da sala de aula, sendo que cada aluno teria que se dirigir a esse objeto para encontrar a sua medalha de detetive.

1.2.10. Relato de estágio 10 – Disciplina de Matemática (4.º ano)

O relato de estágio 10 refere-se a uma aula dirigida a uma turma de 4.º ano, da Disciplina de Matemática, com 18 alunos. Esta sessão, com uma duração de cerca de 60 minutos, pretendia desenvolver a leitura de números com material didático pensado e

estruturado por mim (figura 8).

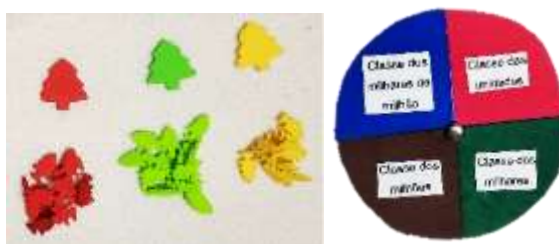


Figura 8 – Material utilizado na leitura de números

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 4.º ano de escolaridade (DGE, 2018, p.4), a ação do professor deve ser orientada para que “os alunos prossigam o desenvolvimento do sentido de número (iniciado informalmente no pré-escolar) e a compreensão dos números e das operações, bem como da fluência do cálculo mental e escrito”. Por isso, comecei a aula através de cálculo mental individual, com operações de adição e multiplicação, estruturando uma sequência lógica entre as questões dirigidas. Ao responderem corretamente, cada aluno recebeu um saco com marcas de cores diferentes e um pequeno círculo. Este material consiste num círculo dividido em 4 partes, correspondentes às classes das unidades, dos milhares, dos milhões e dos milhares de milhões. As marcas disponibilizadas a cada aluno são de três cores diferentes (amarelo, verde e encarnado) e representam as ordens: unidades, dezenas e centenas.

Uma das estratégias que coloquei em prática foi a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, levá-los à aprendizagem pretendida. Disponibilizei uns minutos para que os alunos, autonomamente, explorassem o material e descobrissem o tema, através das legendas das marcas afixadas no quadro. De acordo com Thouin (2013, p. 11), “o material disponível fornece-lhes pistas importantes”. Considero que os alunos são muito perspicazes e, por este motivo, não tiveram dificuldade em descobrir que iríamos trabalhar a leitura de números por classes e ordens.

Posteriormente, revelei uma tabela lacunar com as ordens e classes incompletas e expliquei a funcionalidade do material, uma vez que estava a ser manipulado pela primeira vez. O seu manuseamento iniciou-se quando pedi a um aluno para colocar as marcas em metade do círculo de grandes dimensões, de modo a exemplificar a leitura dos números com apenas duas classes. Neste sentido, os alunos compreenderam a estratégia da utilização daquele material.

Em seguida, sugeri o lançamento individual das marquinhas sobre cada círculo, pelo que obtemos 18 resultados diferentes. Por isso, escolhi um aluno para escrever o

número alcançado de um colega na tabela preenchida inicialmente, através de um ditado. Utilizando esse número como foco para o primeiro exercício, solicitei a leitura por classes e ordens, questioneei qual o seria o maior e menor algarismo de valor relativo e absoluto e aproveitei os números dos restantes alunos para compreender se existia algum que representasse uma quantidade maior. Entre estes exercícios, quando apropriado, pedi a leitura de alguns números representados nas placas de outros alunos.

Para realizarem um jogo, juntei os alunos em pares e propus um desafio: com apenas um círculo, lançam as marcas três vezes e registam os números numa folha. Pretende-se, com isto, que resolvam uma adição com três números. A equipa mais rápida, e com uma resposta correta, seria a vencedora. As aprendizagens dos alunos são significativas quando eles próprios são agentes ativos do seu pensamento, enquanto estruturam as ideias na sua cabeça. Logo, para Hohmann e Weikart (2011), é essencial que trabalhem com diversos materiais de modo a proporcionar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal.

Finalizei a aula com um *peddy paper*, onde apliquei questões relacionadas com a leitura de números. Foi uma atividade estimulante, uma vez que representaram um papel ativo, as tarefas propostas eram adequadas à idade e praticamente todas as crianças souberam responder adequadamente, o que revelou capacidades adquiridas.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

No segundo capítulo aborda-se a temática da planificação, no qual se apresenta uma breve fundamentação teórica relativa à planificação. Em particular, são abordados os seus principais conceitos, respetivas características, a sua importância e finalidade no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando com correntes pedagógicas e autores.

Seguidamente, serão apresentadas oito planificações devidamente documentadas, desenvolvidas em contexto de prática pedagógica.

2.2. Fundamentação teórica

O planeamento é o momento mais indicado para analisar as situações e escolher conscientemente o modo de agir sobre as mesmas, fundamentando as escolhas feitas e as possíveis consequências. Para que o planeamento seja eficiente, é crucial a sua abertura e flexibilidade de modo a criar uma direção estratégica para a qual preveja múltiplas táticas (Altet, 2000; 2001). Com afirmações em concordância com a autora referida anteriormente, Zabalza (2000) ressalta que a planificação não deve ser rígida, pois ao ser flexível acaba por servir melhor os seus propósitos.

Planear, numa vertente abstrata, é sinónimo de correr riscos, de experimentar, aperfeiçoar estratégias e perspetivar cenários de improviso. Ribeiro e Ribeiro (1990, p.51) aprofundam a teoria de currículo ao afirmar que se centra num “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagens a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagens a promover”.

O ato de ensinar deve ter um planeamento prévio que, segundo Leite (2010, p.22), “exige uma conceção estratégica, definindo-se uma linha orientadora global que abrange um conjunto de ações que é pensada explicitamente para um determinado contexto.” Através dessa conceção geral tomam-se decisões mais concretas, associadas às estratégias de ensino, às tarefas, atividades e recursos utilizados bem como as decisões tomadas autonomamente, que estão sujeitas a constituir um modo de execução simples, tornando-se pouco eficiente.

Planificar atividades ou aulas salvaguarda ocorrências inesperadas e, segundo Zabalza (1994), os educadores e professores planificam também para satisfazer as suas

próprias necessidades pessoais, reduzir a ansiedade e a incerteza do seu trabalho, de modo a sentirem-se confiantes e seguros.

As estratégias às quais o professor poderá recorrer, enunciadas por Lopes e Silva (2015a, pp.136-137), são “estratégias de integração do conteúdo; de aprendizagem cooperativa; questionamento; inquérito; manipulação; leitura de textos; avaliação; recursos às tecnologias educativas.”. De acordo com o domínio ou disciplina, as estratégias devem ser adaptadas para que se desenvolva a aquisição do conhecimento proposto nos objetivos previamente determinados.

O trabalho de planificação é estruturado de acordo com um critério de tempo, permitindo produzir as planificações a longo, médio e curto prazo. Segundo Arends (1999) e Cardoso (2010), a planificação a longo prazo é desenvolvida no início do ano letivo, ou seja, com uma abrangência anual, apresenta como finalidade a seleção e distribuição dos conteúdos de acordo com as orientações do plano curricular da escola. A planificação a médio prazo, com uma abrangência mensal, constitui o planeamento do período de aulas, que respeita a uma coerência lógica de conteúdos e de competências. Por fim, a planificação a curto prazo traduz-se em planos direcionados para cada dia.

De acordo com Cardoso (2010, p. 46), “podemos dizer que as planificações a longo prazo constituem o suporte organizador das planificações a médio prazo e estas, por sua vez, constituem o suporte das planificações a curto prazo.”

Assim, torna-se fundamental que o educador ou professor seja um intermediário para que as crianças e os alunos atinjam o objetivo de adquirir novas competências, valores, atitudes, capacidade e destrezas. Deste modo, deve ser dada ênfase à aquisição e desenvolvimento de novas competências, no desenvolvimento global do estudante, não se limitando pela aquisição de saberes específicos (Carvalho, 2003).

Concluindo, a planificação é uma base fundamental de ensino, permitindo a organização, preparação e adaptação das tarefas ao grupo de crianças ou à turma de alunos. Contudo, a sua viabilidade só é significativa se houver, antes, durante e após o seu uso, uma reflexão sobre a mesma.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)

O quadro 5 apresenta uma planificação de uma atividade realizada para um grupo de crianças com 3 anos e enquadra-se na Área de Expressão e Comunicação, designadamente o Domínio da Matemática. O objetivo é desenvolver os números e as operações, nomeadamente, a contagem com a adição e a subtração a partir do material não estruturado palhinhas.

Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (3 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	Números e operações: Contagens; Adições Subtrações;	Sentar as crianças em U em almofadas no chão; Contar expressivamente a história “O gato Xadrez”, Utilizar imagens dos gatos para associar a cor do gato à característica referida (palavras com o mesmo som final); Passar as crianças para os respetivos lugares; Desenvolver a adição e subtração simulando os bigodes do gato com palhinhas; Representar as quantidades com os algarismos móveis; Utilizar o instrumento musical triângulo para as crianças realizarem contagens.	Algarismos móveis de 1 até 5; Almofadas; História “O gato Xadrez” de Bia Villela; Imagens diversas dos gatos; Instrumento musical triângulo; Palhinhas;

Nesta atividade comecei por sentar as crianças em almofadas dispostas em “U” para que atingissem um maior ângulo de visibilidade para todos os presentes e para que os mesmos conseguissem observar o que será realizado à sua frente. Tal como referem Teixeira e Reis (2012, citado em Sousa, 2016, p.14), a disposição estratégica em “U” disponibiliza uma “maior liberdade ao educador, oferecendo-lhe um melhor acesso (...) e permite que se desloque a qualquer criança, de forma rápida apresentando as desvantagens de estabelecer uma distância emocional (...) com a criança e (...) entre as crianças”. Em seguida, mostrei o livro *O gato Xadrez*, onde apelei à imaginação e à criatividade das crianças pedindo que comentassem a capa do mesmo.

De acordo com Howkis (2007, citado por Mazzotti & Broega, 2012), a criatividade consiste numa capacidade de produção de ideias originais e significativas, por uma ou mais pessoas. Se essa capacidade for desenvolvida e trabalhada deste a Educação Pré-Escolar, a criança vai-se refletir com estímulos mais positivos, com uma autoestima melhor e, como adulto, terá maior autoconfiança, aprendendo a pensar por si

mesmo. Para iniciar a hora do conto, de modo a ter maior impacto na concentração da atenção das crianças, aumentei as dimensões do livro para o tamanho A3. Depois, em seguida, imagens coloridas dos gatos semelhantes às do livro, de modo a desenvolver uma estratégia do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com rimas.

No decorrer da leitura, as crianças teriam o objetivo de associar a última palavra de cada verso de uma estrofe ao nome da cor dos gatos disponibilizados. Reconhecendo a necessidade da experiência e da manipulação para a descoberta da realidade para a criança e, conseqüentemente para a aprendizagem, Vygotsky (2009) acentua a importância da interação da criança com o objeto e criança com o ambiente, partindo da experiência para a aprendizagem. O autor refere que “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (ibidem, p.17). Assim, Teixeira (2016, p.32) vai de encontro ao referido afirmando que “a recorrência à exploração destes materiais, na sala de aula, garante o envolvimento da criança em atividades que lhe possibilitam desenvolver uma atitude reflexiva e, por sua vez, descobrir o mundo que a rodeia”.

Esta atividade teve início do com Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a leitura e interpretação da história “O gato Xadrez”, estendendo-se ao Domínio da Matemática, onde pedi que as crianças se levantassem e fizessem um comboio pela ordem em que estavam sentadas e que me seguissem até aos lugares, imitando o som do gato (*miau*).

Na perspectiva do método de ensino, Ruivo (2009) refere ainda que a criança constrói:

as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos (...) através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura definida e organizada que permite estas aprendizagens. (p.100)

A partir dos métodos utilizados, procurei despertar o interesse das crianças, desenvolvendo a interdisciplinaridade, por meio de práticas que favoreceram o desempenho e na aprendizagem das crianças. Assim, para Faria (1984, p.164), a interdisciplinaridade permite “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares”. Do mesmo modo, Pombo, Guimarães e Levy (1994) referem que interdisciplinaridade surgiu por iniciativa própria dos professores, que sentiram a necessidade de transpor esta experiência para o ensino de uma forma regular,

para conseguir integrar os saberes disciplinares por meio de um trabalho colaborativo entre várias disciplinas.

2.3.2. Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo (4 anos)

O quadro 6 apresenta uma planificação de uma atividade realizada para um grupo de crianças com 4 anos e enquadra-se na Área de Conhecimento do Mundo, com o objetivo de desenvolver o Ciclo da água, reconhecendo os Estados da água e percecionando a importância da mesma para a vida humana.

Quadro 6 – Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Área: Conhecimento do Mundo (4 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<p>Abordagem às ciências:</p> <p>Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.</p> <p>Ciclo da água</p>	<p>Sentar as crianças em U, em almofadas, no chão, para uma melhor visualização da história;</p> <p>Contextualizar a atividade, conversando sobre a importância da água;</p> <p>Contar a história com o auxílio de uma maquete representativa do ciclo da água (em simultâneo, mostrar a água de uma chaleira a evaporar, cubos de gelo e água no estado líquido),</p> <p>Sentar as crianças nos respetivos lugares;</p> <p>Colar algodão e pintar, numa folha branca A3, com os cubos de gelo coloridos, observando a passagem do estado físico sólido para o líquido;</p> <p>Pedir para às crianças que se levantem para dançarem ao som da canção “Estados da água”;</p> <p>Distribuir um presente a cada criança com a forma de uma gotinha de água.</p>	<p>Água;</p> <p>Algodão;</p> <p>Almofadas;</p> <p>Canção: “Estados da água”;</p> <p>Chaleira</p> <p>Coluna de som;</p> <p>Cubos de gelo com tinta;</p> <p>Folhas A3;</p> <p>Gotinhas em material Goma Eva;</p> <p>História adaptada: “Era uma vez uma gotinha de água” (anexo 3);</p> <p>Maquete representativa do Ciclo da Água</p> <p>Tabuleiros.</p>

Iniciei a atividade sentando as crianças, estrategicamente, em almofadas dispostas em “U”. Para contextualizar a atividade comecei por explorar a importância da água, abordando os vários locais onde a poderíamos encontrar. Assim, compreendemos que nem todos os estados da água são iguais.

Para concentrar a atenção das crianças, estruturei uma maquete (figura 9) representativa do ciclo da água. Prossegui a história com uma gota feita em material poliuretano (figura 10) utilizando-a como narrador para contar a história adaptada “Era uma vez uma gotinha de água...”. Para acompanhar a história e os estados da água no estado líquido, sólido e gasoso, mostrei às crianças, à medida que iam surgindo, uma taça com água, gelo e o vapor, respetivamente. O vapor optei por representar através de uma

chaleira com água a ferver, enaltecendo a ideia do vapor de água, associando assim ao estado gasoso. Embora, cientificamente comprovado, que as gotas de água representam pequenas partículas de água em estado líquido, considero esta uma estratégia eficaz, tendo em conta a faixa etária em questão.

Ao contar a história fui apelando à participação das crianças para que comunicassem e interagissem comigo. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 37) partilham a ideia de comunicação entre pares porque “ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente”. Ao introduzir as palavras água nos estados líquidos e sólidos, pedi a uma criança que se levantasse e fosse identificar, na maquete onde poderia encontrá-la nesses estados. Introduzi também a palavra “peixe” na língua inglesa (*fish*) por ser um fonema de fácil dicção para as crianças.



Figura 9 – Maqueta do Ciclo da Água



Figura 10 – Maqueta do Ciclo da Água

Hohmann e Weikart (2011, p. 22) afirmam que “a aprendizagem ativa (...) começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos”. Como tal, depois de contar a história, passei a taça com água e o gelo pelas mãos das crianças, para despertar os sentidos sensoriais através do tato. Durante a tarefa, apliquei questões como “Sentes frio ou quente?”, “Onde podemos encontrar a água no estado líquido?”, “E no estado sólido?”, “A água no estado líquido tem cheiro?”. Após conversar com as crianças, mudei a vertente oral para a prática, formando um comboio e, a ouvir a canção “Os estados da água”, levei-as até aos respetivos lugares.

Sentei apenas três crianças por mesa, tal como se verifica na figura 11, uma vez que as mesas têm a forma hexagonal, visto que o objetivo seria trabalhar com folhas de tamanho A3. Segundo Stern (1978, p.59), “quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo”. Como tal as folhas de tamanho A3 são essenciais para as crianças do grupo dos

4 anos, uma vez que, quanto mais pequena a criança, maior o plano de pintura. Previamente, tinha preparado o material para cada criança, colocando uma folha A3 de papel cavalinho branco, cubos de gelo com cores variadas dispostos em pratos e pedacinhos de algodão.

As atividades práticas em ciências visam proporcionar à criança o “desenvolvimento da compreensão de procedimentos próprios do questionamento, e, através da sua aplicação, resolver problemas de índole mais teórico ou mais prático, emergentes de contextos que lhe são familiares” (Rodrigues & Vieira, 2011, p. 91). Como o objetivo desta atividade seria trabalhar os estados da água, selecionei a passagem do estado sólido para o estado líquido, através do arrefecimento, observando-se o fenómeno da fusão. Com os cubos de gelo a derreter, as crianças iam observando o resfriamento e, simultaneamente, realizaram o trabalho proposto. Na folha, registei o contorno de uma nuvem com o objetivo de colar algodão nesse espaço e, com os cubos de gelo, pedi às crianças que desenhassem de acordo com a sua imaginação (figura 12). Enquanto as crianças concentravam a atenção nas suas magníficas “obras de arte”, fui passando pelos lugares para colocar cola líquida no interior da nuvem, onde cada criança pegou no algodão e o colocou no respetivo lugar. Em simultâneo questionei o que estaria a acontecer aos cubos de gelo, obtendo algumas respostas como “está a derreter” ou “está a ficar com a água”.

Terminamos a atividade colocando todas as crianças em pé, a dançar e a cantar a canção “Os estados da água”. Ofereci a todas as crianças, verificando previamente que não existem alergias a nenhum doce, uma gota feita em material Goma Eva, com um chupa-chupa colado no verso.



Figura 11 – Disposição das mesas



Figura 12 – Trabalho artístico realizado com gelo e

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

O quadro 7 apresenta uma planificação de uma atividade realizada para um grupo de crianças com 5 anos e insere-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O objetivo da atividade foi desenvolver aspetos de comunicação oral e da consciência fonológica através de uma atividade prática relacionada com a história “A Árvore” de *Britta Teckentrup*.

Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	<p>Comunicação Oral;</p> <p>Consciência linguística;</p> <p>Prazer e motivação para ler e escrever;</p> <p>Abordagem à escrita;</p>	<p>Sentar as crianças em almofadas dispostas semicírculo;</p> <p>Observar os elementos paratextuais do livro;</p> <p>Identificar algumas letras do título do livro;</p> <p>Contar expressivamente a história “A árvore” através de livro um tamanho A3;</p> <p>Sentar as crianças nos respetivos lugares;</p> <p>Distribuir, a cada criança, uma folha plastificada de palavras cruzadas, com imagens dos animais que não aparecem na história, e letras móveis;</p> <p>Apresentar o modelo de palavras cruzadas de grandes dimensões no quadro e letras distribuídas no quadro;</p> <p>Preencher em turma as palavras cruzadas com as letras móveis;</p> <p>Solicitar a divisão silábica de uma palavra, a construção de uma frase e identificar outras palavras começadas pela mesma letra;</p> <p>Arrumar o material.</p>	<p>Almofadas;</p> <p>Ficha com palavras cruzadas;</p> <p>Letras móveis de pequenas e grandes dimensões;</p> <p>Livro “A Árvore” de <i>Britta Teckentrup</i>;</p> <p>Palavras cruzadas de grandes dimensões;</p> <p>Imagem com animais;</p>

Esta atividade foi preparada para um grupo de crianças que aprendeu a ler a partir da Cartilha Maternal, através do método de João de Deus. Como o grupo de 5 anos iniciou a aprendizagem à leitura e à escrita, decidi realizar uma atividade que desenvolvesse as duas componentes do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente a comunicação oral e a consciência fonológica. Assim, Magalhães (2016, p.15) defende que a Educação Pré-Escolar nos vários contextos, “proporciona às crianças verdadeiros espaços de construção de aprendizagens, onde as interações proporcionadas e vivenciadas no meio (...)” fortificam “um desenvolvimento harmonioso que tenha em vista a criança como um todo”. A autora considera a criança como sujeito do processo educativo que através da interação com o meio, desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento pessoal. Este grupo de crianças já está desde o início do ano letivo

a desenvolver competências associadas às referidas anteriormente, em modo de preparação para a entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com Silva et al. (2016, p. 60), “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 um ensino formal”. Deste modo, optei por preparar esta atividade integrando vários conceitos dominados pelas crianças, nomeadamente, a sílaba, a divisão silábica, a identificação da sílaba tónica e a leitura de pequenas palavras.

De acordo com Ramos e Silva (2009, p.3), “as crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida”. A primeira parte da atividade teve início com a leitura da história “A árvore” da autoria de *Britta Teckentrup*. Sentei as crianças em semicírculo, distribuídas em almofadas, no chão. A estratégia de sentar o grupo no chão, juntamente com a ideia de aumentar o livro para dimensões A3, tiveram como fim uma correta visualização das imagens do livro. Desafiei algumas crianças a identificarem as vogais presentes na capa do livro e questionei se conheciam outras letras presentes no título.

Através do suporte escrito, dei início à leitura expressiva da história. Assim, tentei manter as crianças a participarem na hora do conto, não ficando apenas com elemento observador, de modo a desenvolver competências orais e expressivas nas crianças. Durante o momento de leitura fui pedindo a participação de algumas crianças de modo a identificar alguns animais presentes nas imagens, bem como a representação dos fonemas que os mesmos reproduzem. Autores como Silva et al. (2016, p.62) consideram que “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” e “usar a linguagem oral em contexto” permite à criança “comunicar eficazmente de modo adequado à situação”. Após terminar a leitura, conversámos sobre a história, onde as crianças fizeram a sua própria interpretação, dando a opinião pessoal sobre a moral da história. Através desta atividade, procurei interligar duas áreas, ao ler a história e interpretá-la, baseando-me nos conceitos aprendidos para a análise do tema de conhecimento do mundo. Durante o reconhecimento dos animais, procurei questionar as classes e algumas características de modo a alargar os conhecimentos das crianças. Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 26) defendem que “interdisciplinaridade significa interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas”. O ensino interdisciplinar na Educação Pré-Escolar é estimulado no momento de distinção das áreas e dos domínios, com a concretização de atividades em que os liga harmoniosamente.

Nesta atividade relacionei duas áreas, através da leitura da história e respectiva interpretação, relacionando-as com os animais associados à Área de Conhecimento do Mundo.

Em seguida, as crianças passaram, organizadamente, para os respectivos lugares, para realizarem a atividade prática que se seguia. Em cada mesa disponibilizei uma folha plastificada com palavras cruzadas e letras móveis para cada criança. Previamente, afixei no quadro palavras cruzadas de grandes dimensões e letras espalhadas pelo mesmo plano. Assim, pretendi estimular a capacidade de concentração e de memória das crianças, para que descobrissem quais os animais que não tinham surgido na história. Antes do início de cada espaço destinado ao nome do animal, coloquei a imagem do animal correspondente para se realizar a associação da imagem à palavra. Para além de ficarem a conhecer animais através da história, alargaram os seus conhecimentos sobre as várias espécies relembrando a atividade realizada na Área de Conhecimento do Mundo.

De acordo com Mateus e Villalva (2007), a consciência linguística envolve diversas competências, tais como: a consciência fonológica (para os sons), a consciência morfológica e a consciência lexical (para as palavras), a consciência sintática (para as frases), a consciência textual (para o texto), a consciência pragmática e a consciência semântica (para o significado dos enunciados). Nesta atividade, selecionei a consciência fonológica, morfológica, sintática e semântica. Assim, em conjunto com a turma, fomos descobrindo que animais estavam representados nas palavras cruzadas. Para isso, avançámos para o preenchimento das palavras cruzadas, para as quais fui disponibilizando pistas. No entender de Lourenço (2013, p.177), a consciência fonológica permite “reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas, tais como as sílabas, os ataques, as rimas e os fonemas”.

Entre elas, pedi para identificar o valor da letra, segundo a Cartilha Maternal, e preparei tarefas associadas ao animal como a mímica e a representação de fonemas. Silva et al. (2016, p.62) indicam que “não se pode ainda esquecer a comunicação não-verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral”. O educador deve, portanto, alargar intencionalmente as situações de comunicação, estimulando à expressividade de todas as crianças, permitindo-as dominar progressivamente, a comunicação como emissores e recetores.

2.3.4. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (5 anos)

O quadro 8 apresenta uma planificação de uma atividade realizada para um grupo de crianças com 5 anos e insere-se no Domínio da Matemática. Nesta atividade pretende-se desenvolver situações de adição nas Bases de 3 e de 5, através do material matemático manipulativo Calculadores Multibásicos.

Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (5 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<p>Laterização;</p> <p>Orientação espacial;</p> <p>Números e operações;</p> <p>Geometria e medida;</p>	<p>Observar o material Calculadores Multibásicos de grandes dimensões, descobrindo qual o tema da atividade;</p> <p>Abrir as caixas individuais do material Calculadores Multibásicos;</p> <p>Conversar sobre as regras e as características do material;</p> <p>Pedir a uma criança que retire de um saco um peluche em forma de coelho e a respetiva imagem;</p> <p>Conversar sobre as características principais do animal (habitat, hábitos alimentares);</p> <p>Elaborar situações problemáticas relacionadas com coelhos, respeitando a adição nas Bases de 3 e 5;</p> <p>Aplicar tarefas como, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Qual a base mais baixa em que podemos trabalhar? * Realiza a leitura por cores da placa do resultado. <p>Representar, individualmente, a Base no saco com tinta, recorrendo a um cotonete;</p> <p>Pedir a uma criança que realize um ditado de acordo com os cartões disponibilizados;</p> <p>Desafiar com um ditado, informando que quem acertar tem direito a um presente.</p>	<p>Algarismos móveis;</p> <p>Áudio: coelho;</p> <p>Cartões com informações;</p> <p>Coelhos em material Goma Eva;</p> <p>Cotonetes;</p> <p>Imagem de um coelho;</p> <p>Lembrança;</p> <p>Material Calculadores Multibásicos;</p> <p>Material reciclado dos Calculadores Multibásicos;</p> <p>Peluche de um coelho branco;</p> <p>Saco com tinta: Saco opaco.</p>

Com um grupo de crianças com 5 anos, iniciei a atividade com conteúdos matemáticos abordando operações de adição, com quantidades ajustadas ao nível de dificuldade do grupo. Segundo Ponte (2005), qualquer educador, ao idealizar e preparar as atividades, deve ter em conta os conhecimentos matemáticos que as crianças já dominam e criar uma atividade que se baseie na experiência, na ação e na reflexão.

Para esta atividade mostrei os Calculadores Multibásicos, estruturados matérias-primas recicladas, tal como se verifica na figura 13. Ao associarem corretamente, pedi que abrissem as caixas individuais do material Calculadores Multibásicos e que estabelecessem comparação entre os dois, referindo as características e as regras principais a cumprir para trabalharem este material manipulativo.



Figura 13 – Calculadores Multibásicos com material reciclado

Segundo Zabalza (1998a, p. 123), “um importante contributo do espaço utilizado como instrumento educativo na escola infantil consiste no facto de se converter num elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, etc. a desenvolver na aula”. Assim, pedi a uma criança que colocasse a mão dentro de um saco com um peluche. Referi que o animal que estava no saco não era real e indiquei algumas características sobre o revestimento e a alimentação. Dentro do saco havia também uma imagem real do coelho, para que as crianças pudessem fazer a associação do peluche ao animal real.

Rodrigues (2012, p.21) refere que “o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento pleno da expressão comunicação da criança e, simultaneamente, da sua socialização, podendo para tal recorrer ao Fantoche como um meio privilegiado para prestar atenção às possibilidades de expressão da criança”. Para isso, elegemos, em grande grupo, um nome para o animal, eleito então por “Tobias”.

Prossigui, dinamizando a palavra “coelho”, cuja continha as sílabas separadas por cores, tal como se aprende através da Cartilha Maternal. Introduzir a palavra “coelho” na minha atividade do Domínio da Matemática teve como objetivo essencial desenvolver capacidades do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através de métodos de interdisciplinaridade. Nesse momento pedi a uma criança para tentar ler a palavra, identificar o número de sílabas e construir uma frase com essa palavra. De acordo com Silva et al. (2016, p.64), as crianças em idade “pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade” e a “consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase”.

Indiquei às crianças que para retirassem as placas e colocassem duas da mesma cor paralelas, na horizontal e uma de cor diferente um pouco mais afastada. Para conduzir o pensamento da criança, iniciei com exercícios menos complexos, aumentando o nível de dificuldade gradualmente. Referi que iríamos jogar o jogo das bases, explicando as suas regras. Zabalza (1998b) identifica a organização dos espaços e existência de materiais diversificados e polivalentes como dois dos dez aspetos-chave para uma educação de qualidade. Assim sendo, para que as crianças registassem a Base, distribuí previamente um saco de plástico selado com gel colorido no seu interior e um cotonete, afastando-se, assim, do registo habitual das crianças (lápiz e papel). Durante a atividade com as perguntas diversificadas, fomos resolvendo o exercício até chegarmos à resposta objetivada. Ensinei ainda que com aquele material, o ditado era realizado da esquerda

para a direita e a leitura do resultado no sentido oposto. Após concluir a operação pedi a todas as crianças para representarem com os algarismos móveis o resultado e convidei uma criança a realizar a mesma tarefa com os algarismos de grandes dimensões no quadro.

2.3.5. Planificação da aula da Disciplina de Português (1.º ano)

A planificação seguinte, representada no quadro 9, foi idealizada para uma turma de 1.º ano de escolaridade e insere-se na Disciplina de Português.

Quadro 9 – Planificação da aula da Disciplina de Português

Disciplina: Português (1.º ano)			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 hora e 30 minutos	<p>Oralidade: - Interação discursiva;</p> <p>Compreensão e expressão: - Frase;</p> <p>Ortografia e pontuação: - Sinais de pontuação;</p> <p>Iniciação à Educação Literária: - Audição e leitura;</p>	<p>Introduzir a aula, relembrando o conceito de frase; Lembrar as características das frases do tipo interrogativo e declarativo; Revelar o sinal de exclamação e o ponto final, explicando as suas características; Colocar no quadro dois grupos de palavras pedindo que, em grande grupo, as organizem e construam duas frases; Classificar as frases organizadas quanto ao tipo de frase (exclamativa ou imperativa); Solicitar, oralmente, outros exemplos de frases exclamativas e imperativas; Pedir a alguns alunos para dizerem um número de 1 a 8, distribuindo uma frase com o respetivo algarismo; Ler a frase em voz alta, com entoação e classificar quanto ao tipo de frase; Abrir a casa do respetivo algarismo no painel afixado no quadro, para verificar a resposta; Colocar a frase no espaço indicado, formando a sequência de frases (de 1 a 8) de modo a construir um texto com sentido (excerto do texto “Uns óculos para a Rita” de Luísa Ducla Soares). Realizar uma proposta de trabalho.</p>	<p>Sinais de pontuação em feltro (! e .); Palavras soltas; Frases com algarismos no verso; Painel com respostas sobre os tipos de frases; Casinhas miniatura; Proposta de trabalho (anexo 4).</p>

De acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), um dos domínios a ser desenvolvido na Disciplina de Português, em todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é a oralidade. Neste sentido, comecei por sentar os alunos nos respetivos lugares e estruturei uma interação discursiva sobre os tipos de frase (frases dos tipos interrogativo e declarativo). De acordo com Sim-Sim (2009), o diálogo deve fazer parte integrante da sala de aula, pois permite desenvolver a expressão oral e envolve a receção e decifração da mensagem. A conversa implica o acesso à informação linguística registada na memória do aluno para que possa comunicar, reconhecer e atribuir o significado às situações. Também Rosado e Campelo (2011, p.419) referem que, de um modo geral, “sabemos que as crianças que têm oportunidade de ouvirem histórias, participarem de diálogos e que são estimuladas a emitirem opiniões desenvolvem um vocabulário mais vasto e utilizam frases mais longas e elaboradas”.

Um recurso didático, de acordo com Souza (2007, p.111), é “todo o material utilizado como auxílio no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto”. Conseqüentemente, estruturei um material no qual representei os sinais de pontuação e duas casas com cores correspondentes aos mesmos (figura 14). De acordo com Duarte (2002, p.129), “uma postura activa de aprendizagem por parte dos alunos pode ser facilitada pela utilização de materiais e recursos que permitam um estudo independente”. Nesta perspectiva, acredita-se que na educação e no ensino se valorizam os saberes de que o aluno é portador, acreditando que “está nas mãos do professor transformar as suas aulas numa atividade participativa e prazerosa para os alunos” (Santos, 2013, p.8). Em seguida, expliquei as características das frases do tipo imperativa e exclamativa, indicando quais os sinais de pontuação a utilizar nessas mesmas frases.



Figura 14 – Casas dos tipos de frases

Posteriormente, revelei palavras soltas independentes para formar duas frases e solicitei a leitura a um aluno. A ideia foi realizar a correspondência das legendas às casinhas, com a indicação: “frase imperativa” e “frase exclamativa”. Para compreenderem a estrutura frásica, disponibilizei dois sacos opacos com palavras. Uma criança colou-as no quadro, desenvolvendo assim o seu sentido de autonomia, estruturando uma frase. Para Vayer (1993, p.20), “os educadores, ..., sabem perfeitamente (a psicologia explica-o) que a criança é autora do seu próprio desenvolvimento”. No fim, interroguei uma criança sobre o tipo de frase ali exposta, pedindo para associá-la à casinha do tipo de frase correspondente.

O professor deve desenvolver a articulação curricular como forma de estabelecimento de uma relação entre áreas curriculares e os seus conteúdos. Para Leite (2012, p.88), “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos”.

Ao pedir para selecionarem um algarismo (de 1 a 8), os alunos teriam que procurar um papel com uma frase que continha esse grafismo. Em seguida, disponibilizei alguns minutos para que cada criança tivesse o seu tempo de leitura em voz-baixa. Segundo

Viana e Teixeira (2002, p.119), a estratégia de leitura aplicada contempla uma “relação afetiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança”, pelo que só realizavam a leitura em voz alta quando se sentissem preparados. Não se pretendia que cada aluno recorresse à memorização da sua frase, mas apenas que treinasse a leitura da mesma com o objetivo de, quando o apresentasse à turma, ter a capacidade de a recitar fluentemente. Ora, sabe-se que, no segundo ano de escolaridade, os alunos começam a aprofundar o treino da leitura. Para Ruivo (2009, pp.133-134), os professores devem estar conscientes de que “aprender a ler requer disponibilidade afetiva, atenção e ... esforço”. É, por isso, função do professor estimular e reforçar “as pequenas conquistas” das crianças (ibidem).

Prosseguindo a aula, chamei os alunos pela ordem crescente do número das frases. O aluno com a frase tinha a tarefa de a ler para toda a turma e classificá-la quanto ao tipo de frase – neste caso, englobei os quatro tipos de frase para que o exercício fosse de revisão. Exposto no quadro, estava uma casa com janelas, cujas continham a resposta sobre a classificação dos tipos de frase (figura 15).

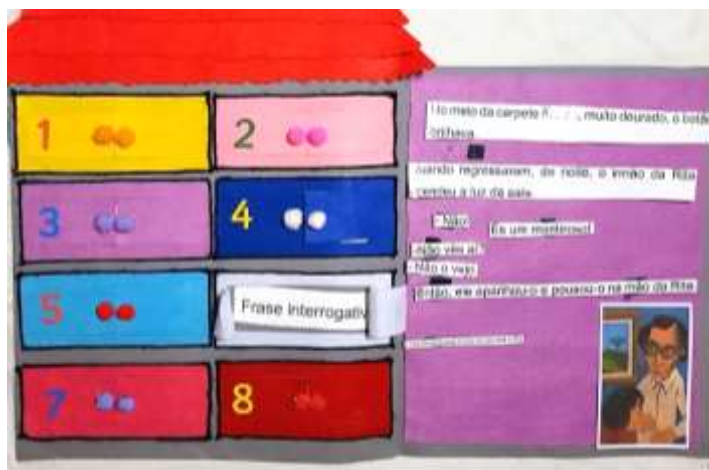


Figura 15 – Casa com janelas que indicam o tipo de frase

Para confirmar a resposta, o aluno que respondia, abria a janela e verificava se a sua classificação estava correta. Após concluir o exercício, as frases foram colocadas por ordem crescente dos números, estruturando o excerto do texto de Luísa Ducla Soares “Uns óculos para a Rita”. Lemos o texto, em voz alta, sem nunca esquecer a entoação. Relembrei o nome da autora, já referida várias vezes e bem conhecida pelos alunos daquela turma e disponibilizei uma proposta de trabalho, anexada, sobre os tipos de frase de modo a ficar com um registo sobre as dificuldades e aprendizagens dos alunos.

2.3.6. Planificação da aula da Disciplina de Matemática (2.º ano)

O quadro 10 apresenta a planificação de uma aula para uma turma do 2.º ano, da Disciplina de Matemática, com o objetivo de trabalhar o domínio do conteúdo Geometria e Medida através da resolução de problemas com contagens de dinheiro.

Quadro 10 – Planificação da aula da Disciplina de Matemática

Disciplina: Matemática (2.º ano)			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
60 minutos	Números e operações: - Adição e subtração; Geometria e mediada: - Dinheiro;	Iniciar a aula, descobrindo o tema através da identificação da primeira letra de cada imagem, formando a palavra “euro”; Identificar as moedas e as notas, ordenando-as por ordem crescente; Distribuir carteiras em material Eva com moedas e notas falsas no seu interior; Observar alguns produtos e os respetivos preços; Pedir para retirarem debaixo da mesa de cada aluno um supermercado representado em folha de material Eva; Explorar o supermercado, aplicando questões de cálculo. Representar algumas sugestões no carrinho de compras de grandes dimensões; Concluir a aula, questionando qual o produto mais caro / barato do supermercado.	Imagens (escova, uva, rio, óculos); Carteiras em Eva; Moedas e notas falsas; Produtos (açúcar branco, doce de abóbora, chocolate, manteiga, atum, azeite, champô, amaciador de roupa e inseticida); Etiquetas com preços; Supermercado em material Eva; Carrinho de compras.

Segundo Dohme (2008, p. 12), “as atividades lúdicas estimulam a participação, criam um ambiente agradável” e, no que se refere à socialização, promovem a “cumplicidade entre o professor e o aluno, aumentando a aceitação e o interesse” pelas temáticas. Assim, com o objetivo de motivar os alunos, iniciei a aula com a apresentação de quatro imagens associadas a objetos comuns conhecidos pelos alunos, com o objetivo de revelar o tema da aula: o euro. Optei por explorar a palavra “euro”, o seu significado e os Países onde a moeda está inserida. Tal como afirma Ruivo (2009, p. 137), “pretende-se que a leitura não seja apenas sinónimo de descodificação, mas que passe para o léxico ativo das crianças”.

Durante toda a aula, disponibilizei vários materiais didáticos aos alunos. Este deve ser utilizado como recurso num processo de aprendizagem e formação, uma vez que serve de motivação e enriquecimento das atividades. Nesta sequência, utilizei materiais não estruturados, mas manipuláveis que, segundo Zabalza (como citado em Moreira & Botas,



Figura 16 – Quadro com as moedas, notas e supermercado

2013, p.255), “são meios que ajudam a responder aos problemas concretos que as diferentes fases do processo de planeamento, execução e avaliação lhes apresentam”. Ao partir do concreto para o abstrato, o aluno sairá beneficiado no desenvolvimento da sua aprendizagem, fazendo com que esta desenvolva o raciocínio matemático e adquira capacidades de resolução de problemas.

Estruturei moedas e notas de grandes dimensões, expondo-as uma a uma (figura 16), no quadro e, por fim, solicitei a ordenação crescente das mesmas. Com o objetivo de aproximar os conteúdos a serem desenvolvidos à realidade, distribuí uma carteira com dinheiro falso, por cada aluno.

A escola deve converter-se num espaço singular e capaz de garantir a verdadeira participação da criança pela adoção de estratégias que assegurem a sua efetiva valorização. Sabe-se, por isso, “que toda a criança nasce cidadã, mas que a cidadania constrói-se mediante a ação (Le Gal, 2006, p.72). Para sensibilizar os alunos, reforcei o esforço que é necessário para conquistar algo novo, exemplificando com situações do dia a dia.



*Figura 17 –
Supermercado
individual*

Uma vez transmitidos os conteúdos, procurei enriquecer a atividade com um supermercado de grandes dimensões e vários, individuais (figura 17), com nove produtos diferentes, referenciados com o respetivo preço. Para verificar os conceitos aprendidos, apliquei situações problemáticas sobre compras no supermercado, recorrendo a operações de adição, de subtração e de multiplicação. Tal como referem Azevedo e Migueis (2007, p.19), “a criança constrói o conhecimento matemático pela necessidade de resolver os problemas reais do seu quotidiano, impostos pela complexidade de situações da sociedade”.

Enquanto as questões eram colocadas, os alunos tinham que retirar os produtos referidos das prateleiras do seu supermercado e colocar dentro do carrinho. O mesmo acontecia no supermercado de grandes dimensões em que os produtos. No fim, ao olharem para os produtos, respetivamente etiquetados, os alunos tinham de realizar cálculo mental e retirarem da sua carteira o valor necessário para aquela compra. Concluimos, assim que existem inúmeras formas de pagar uma determinada quantidade. Para Zabalza (1987, p.190), recorrer a objetos utilizados no quotidiano das crianças irá

permitir-lhes entrar “em contacto com cores, texturas, dimensões, estruturas, combinações, peso, temperaturas, etc. “e que “todos os sentidos são postos em jogo”.

No fim da aula, disponibilizei um momento de exploração livre dos elementos monetários, uma vez que, para Martins et al. (2009, p.21), “deverá sempre ser respeitado o tempo de exploração de cada criança, permitindo-lhe manipular livremente os materiais em busca da satisfação da sua curiosidade e das suas questões”.

2.3.7. Planificação da aula das Disciplinas de Português e Estudo do Meio (3.º ano)

O quadro 11 apresenta a planificação de uma aula idealizada para uma turma do 3.º ano, com interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio. O principal objetivo foi desenvolver os Domínios da Educação Literária e da Leitura e Escrita, envolvendo estes conteúdos com os cinco sentidos.

Quadro 11 – Planificação de aula das Disciplinas de Português e Estudo do Meio

Disciplinas: Português e Estudo do Meio (3.º ano)			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
60 minutos	<p>Oralidade: - Produção do discurso oral: Expressão orientada: reconto</p> <p>Leitura e escrita: - Texto descritivo;</p> <p>Educação Literária: - Leitura em voz alta; - Inferências de tempo e de espaço.</p>	<p>Introduzir, brevemente, a obra literária e o respetivo autor através de uma apresentação em <i>PowerPoint</i>;</p> <p>Ler o conto <i>O senhor do seu nariz</i>, através de um livro estruturado em material Goma Eva;</p> <p>Solicitar o reconto da história;</p> <p>Aplicar inferências de tempo e espaço;</p> <p>Retirar de um saco opaco, uma letra correspondente à inicial de um dos cinco sentidos, selecionando aleatoriamente os grupos de trabalho;</p> <p>Descobrir o tema da aula, estruturando um puzzle, por grupo, sobre os cinco sentidos;</p> <p>Relembrar alguns conteúdos acerca dos cinco sentidos;</p> <p>Realizar a atividade experimental, onde cada grupo desenvolverá e explorará o sentido selecionado.</p>	<p>5 Puzzles (nariz, boca, olhos, pele, ouvidos);</p> <p>Computador;</p> <p>Copos de plástico;</p> <p>Ingredientes (água, sal, laranja, café, açúcar, queijo, chouriço, canela e pimenta);</p> <p>Letras plastificadas (a, o, p, t, v);</p> <p>Livro em material Goma Eva; <i>O Senhor do seu nariz e outras histórias</i>, de Álvaro de Magalhães;</p> <p>Objetos: penas, almofadas miniaturas, guardanapo, carta;</p> <p>Protocolos experimentais (anexo 5);</p>

Nesta aula desenvolveram-se as áreas de Português e de Estudo do Meio. Na primeira, abordou-se o Domínio da Educação Literária, através da leitura em voz alta. Segundo Mata (2008), a combinação entre a escrita e a imagem auxilia a criança na obtenção de significado a partir dos desenhos, sendo a própria conceção destes uma forma escrita de comunicar. Optei por desenvolver na área de Português, o Domínio da Leitura e Escrita. Para Calkins (1989, p.15), “escrever permite que transformemos o caos em algo

bonito, permite que emolduremos momentos selecionados nas nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam a nossa existência”. Indo ao encontro das palavras do autor citado, considere fundamental a redação de um texto descritivo.

Relativamente ao Estudo do Meio, desenvolvi uma atividade experimental sobre os cinco sentidos (visão, tacto, olfacto, paladar e audição). Conforme refere Sá (2002), o ensino experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode constituir um elemento importante para que a escola se transforme num lugar de prazer, satisfação e realização pessoal. De acordo com Katz (2006), nesta fase as crianças têm mentes vivas e desejosas por darem o melhor sentido ao que experienciam e observam. Segundo este conceito, Sá (2000, p.3) refere que “a ciência para crianças pode ser considerada como um processo que lhes intima o pensamento na busca de superiores níveis de conhecimento e compreensão do mundo envolvente”.

Segundo Sim-Sim (2009), o contacto precoce com a escrita, manipulação de livros, jornais, revistas, o uso do computador, a audição de histórias antes do ensino formal ajudam no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Por isso, utilizei como suporte de trabalho o livro “O senhor do seu nariz e outras histórias” de Álvaro Magalhães. Entre os vários contos presentes no livro, selecionei “O senhor do seu nariz”.

Iniciei a aula com uma apresentação em suporte digital, um *PowerPoint*, através do qual desenvolvi a biografia do autor referido. Por meio de um livro realizado em material Eva, visível na figura 18, representei todas as etapas ilustradas no livro da editora ASA, o qual utilizei para proceder à leitura do conto.



Figura 18 – Ilustrações do livro "O senhor do seu nariz" em material Eva

Comecei por ler a história e, em seguida, interpretei-a, analisando algumas características das personagens, do espaço e do tempo do enredo.

A interdisciplinaridade é, de acordo com Pombo (2004, p.32), a “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco”. Concluí que a aprendizagem interdisciplinar abarca conhecimentos científicos mais vastos que possibilita ao aluno

relacionar aprendizagens. Neste sentido, recorrendo à interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, realizou-se uma atividade experimental associada aos cinco sentidos.

Os grupos de trabalho foram definidos aleatoriamente. Como estratégia de seleção, coloquei a letra inicial dos cinco sentidos (V, T, O, P, A), em cada mesa destinada a um grupo. Em seguida, pedi a cada aluno que retirasse, de um saco, um papel que correspondia a essa letra, formando assim cinco grupos de trabalho.

Todas as crianças têm necessidade de brincar, sendo isto “realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (Moyley, 2002, p.21), proporcionando muitas vezes um “escape” às pressões feitas no decorrer da vida. Como tal, estruturei cinco *puzzles* com os órgãos sensoriais associados ao sentido, para que cada grupo o descobrisse qual iria trabalhar, desenvolvendo uma experiência diferente em conjunto de alunos. Cada grupo tinha um guião e uma tabela, na qual registavam os resultados. De modo a relacionar ambas as áreas de Português e de Estudo do Meio, os alunos tinham a tarefa de assinalar todos os ingredientes, aromas e sons analisados que se verificavam na história “O senhor do seu nariz”.

Para o tacto, disponibilizei cinco sacos com objetos no seu interior para os alunos os conseguissem adivinhar (almofada miniatura, uma carta, uma pena, uma laranja e um guardanapo).

No olfacto, coloquei cinco copos tapados que continham cada um, no seu interior, um dos alimentos seguintes: chouriço, queijo, queijo, canela, pimenta e café.

Para o grupo da audição, disponibilizei um computador e fones com os cinco sons diferentes: uma pessoa a cheirar, passarinhos a voar, um avião a aterrar, um tambor e uma pessoa a bater à porta.

No sentido do paladar, um dos alunos tapou os olhos com uma venda e o colega forneceu os alimentos para provar (água com sal, água com café, água com limão e água com açúcar).

No sentido da visão, apresentei cinco imagens de situações que tenham surgido na história, as quais os alunos têm que observar, organizar pela ordem que surgem na história, explicando o observado.

Estudos revelam a necessidade de fomentar e desenvolver nos alunos competências comunicativas, desde os primeiros anos de escolaridade, o que evidenciou a relevância da comunicação na melhoria das aprendizagens (Menezes, Ferreira, Martinho & Guerreiro, 2014). Por esse mesmo motivo, de modo a concluir a atividade,

pedi que cada grupo selecionasse um porta-voz cujo apresentasse à turma o órgão sensorial que lhes calhou e justificasse a experiência que realizou.

2.3.8. Planificação da aula da Disciplina de Português (4.º ano)

O quadro 12 apresenta a planificação de uma aula idealizada para uma turma do 4.º ano, na Disciplina de Português, com o objetivo incentivar a leitura de contos tradicionais.

Quadro 12 – Planificação da aula da Disciplina de Português

Disciplina: Português (4.º ano)			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 hora e 30 minutos	<p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção do texto; - Carta; - Planificação de texto: relação, organização, hierarquização de ideias; <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e audição Textos da tradição popular; Leitura expressiva – individual; em grupo; - Compressão do texto Personagens principais; coordenadas de tempo e de lugar; Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); Expressão de sentimentos; - Produção expressiva Dramatização de texto; Reescrita de texto a partir de perspetivas de personagens. 	<p>Revelar uma capa vermelha alusiva à personagem do Capuchinho Vermelho;</p> <p>Solicitar, oralmente, o reconto da história tradicional “O Capuchinho Vermelho”;</p> <p>Colocar uma melodia ambiente para acompanhar a leitura;</p> <p>Ler, expressivamente e em voz alta, <i>O Capuchinho Cinzento</i>;</p> <p>Perguntar, oralmente, sobre as intenções e emoções das personagens e fazer as inferências de tempo e de espaço;</p> <p>Distribuir por cada grupo um saco com imitações miniatura de capas de Capuchinho com cores diversificadas;</p> <p>Estruturar, em grupo, uma carta com o remetente Capuchinho Cinzento e o destinatário/Capuchinho Vermelho;</p> <p>Apresentar à turma a produção textual;</p> <p>Eleger quatro alunos para confrontarem pontos de vista entre as personagens Capuchinho Vermelho, Capuchinho Cinzento, e Lobo Mau jovem e Lobo mau idoso;</p> <p>Lançar um dado, cujas faces contêm seis personagens (Capuchinho Vermelho, Capuchinho Cinzento, Lobo Mau jovem, Lobo Mau idoso, caçador, avó); Cada aluno tem que assumir a personagem e dramatizar uma ação (comprar fruta madura, visitar a avó, entre outras).</p>	<p>Capa vermelha (vestuário);</p> <p>Coluna de som;</p> <p>Música relaxante <i>O capuchinho cinzento</i>, Matilde Rosa Araújo;</p> <p>Folha pautada;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Capa cinzenta (vestuário);</p> <p>Dado com as personagens da história;</p> <p>Saco opaco;</p> <p>Frases escritas com as ações.</p>

Os contos tradicionais são narrativas que perduram no tempo e que pertencem, inevitavelmente, à memória coletiva de um povo. Sejam lidos, ouvidos ou partilhados, circulavam entre os povos, refletindo-se nas crenças e valores da época. Balça (2015, p.28) refere que “os contos tradicionais estão presentes em diversos pontos do globo, distantes geograficamente, mas que apresentam uma similitude enorme”. Assim, ao revelar uma capa vermelha, os alunos fizeram quase que, automaticamente, a analogia entre o objeto e a personagem da história “O Capuchinho Vermelho”.

Ao pedir que os alunos realizassem o reconto da história tradicional referida, os alunos manifestaram contentamento e entusiasmo. Segundo Rigolet (2009, p. 113), “quando a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor e ouvintes – o momento tornar-se-á

mágico experimentando a magia, o ambiente caloroso e descontraído, que deveria representar o objetivo primeiro e último de qualquer ato de leitura”.

Em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Música, “podemos olhar para a música, como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (DGE, p.2). Em sequência do referido, após colocar um fundo sonoro para acompanhar a leitura, vesti a capa do Capuchinho Cinzento e iniciei a leitura expressiva da história do Capuchinho Cinzento.

Na abertura do conto deparamo-nos com um sujeito que começa com a questão “Que posso eu contar?”, remetendo-nos para um narrador participante na história. A referência à cor cinza remete para a resignação e neutralidade e, relativamente ao estado afetivo, para a tristeza, velhice, serenidade, sabedoria, entre outros sentimentos. Verifica-se, assim, que a narradora acaba por identificar a Capuchinho Cinzento como uma senhora de muita idade, cujo signo está associado à Lua, caracterizado por se aproximar da hora da morte, visto que este satélite natural também desaparece por algum tempo.

Um dos objetivos principais do domínio da Leitura e Escrita é o “desenvolvimento da fluência de leitura (...), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (Buescu et al., 2015, pp.7-8). De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (ibidem, p. 59), no objetivo 10. *Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo*, da leitura e escrita do 4.º ano de escolaridade (LE4), lê-se que os alunos devem “propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem”. Assim, após realizar a leitura do conto, promovi um debate de ideias sobre as intenções e emoções das personagens e as inferências de tempo e de espaço. Sabe-se, por isso, que “a literacia emocional é tão importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou da leitura” (Goleman, 1996, p.283).

O momento seguinte refere-se à distribuição aleatória pelos alunos de capas em miniatura com cores diversificadas. O objetivo foi formar grupos de trabalho consoante as cores das imagens das mesmas. De acordo com Reis (1992, p.29), o professor deve recorrer frequentemente a “estratégias de trabalho diferenciadas e sempre de acordo com as características do grupo para que o trabalho de grupo seja um meio de aprendizagem para todos os que nele intervêm”. Como tal, sugeri a produção textual, em grupo, de uma carta na qual o remetente refere-se à Capuchinho Cinzento para o destinatário Capuchinho Vermelho. Posteriormente, sugeri uma apresentação da carta à turma.

A estratégia de introduzir a Expressão Dramática/Teatro neste contexto teve como principal objetivo a apropriação e reflexão por parte do aluno. Ou seja, de forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver “capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

Apesar da importância que a criação dramática acarreta, esta estratégia pretendia desenvolver a reflexão crítica por parte do aluno. Por este motivo, elegi quatro alunos com o objetivo de confrontarem pontos de vista entre as personagens Capuchinho Vermelho e Capuchinho Cinzento e o Lobo Mau jovem e Lobo Mau idoso. Neste contexto, é importante que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual.

Durante a dramatização, verificaram-se momentos de riso e nervosismo por parte dos alunos. Através da expressão dramática, e em concordância com Sousa (2003, p.34), o aluno “vive a sua imaginação, os seus sonhos as suas fantasias e até os seus medos, provando a si (...) capacidades de transformação”. Assim sendo, terminei a aula com um dado, cujas faces continham seis personagens: o Capuchinho Vermelho, o Capuchinho Cinzento, o Lobo Mau jovem, o Lobo Mau idoso, o caçador e a avó, com o objetivo de dramatizar uma ação, imitando a personagem que lhes calhou no dado.

Considero a exploração deste texto uma ótima escolha para alunos entre os 9 e 10 anos, uma vez que lhes permite “questionar” e “encontrar alternativas, o respeito pela diversidade de opiniões” e pontos de vista (Magalhães, 2005, p.201).

Capítulo 3 - Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do Capítulo

No presente capítulo pretende-se evidenciar a importância do processo de avaliação no contexto educativo, contextualizando os conceitos de avaliação e o modo como estes influenciam o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças e alunos.

Na primeira parte surge uma revisão da literatura acerca da avaliação, com fundamentação teórica e, na segunda parte, exponho a aplicação prática de quatro dispositivos de avaliação, dois inseridos no contexto de Educação Pré-Escolar e os restantes no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para cada um dos dispositivos farei uma breve contextualização da atividade ou aula, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e a apresentação e análise dos resultados, por meio de gráficos e respetiva interpretação.

3.2. Fundamentação teórica

O ato de avaliar é amplo e não se restringe a um único objetivo, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão. Segundo Pinto (2016, p.5), “a multiplicidade de definições de avaliação, acentuando as suas finalidades, os objectos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste acto”.

Nesta perspetiva, a avaliação na conceção de Both (2007), vem anexa ao processo, onde se direciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor. Na visão do autor, o foco principal é a qualidade do ensino, ultrapassando os limites de verificação.

Tal como qualquer atividade humana e, em particular no campo social, a avaliação não é algo de uma dimensão única, tanto na sua concetualização e práticas, como nos seus usos sociais e nos valores que veicula. Para Pinto (2002), a avaliação é uma técnica neutra, reveladora da verdade, sendo considerada por isso um “objeto” cultural.

Avaliar é “ajudar a tomar decisões” (Lopes & Silva, 2015b, p.1), que se refletem na aprendizagem e progressos do aluno. Segundo os autores, avaliar é uma ação que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.

Na perspectiva de Leite et al. (1995, p.10), “avaliação é entendida como o processo de determinar até que ponto os objetivos do programa foram atingidos, após a aplicação da ação”. Para a autora, “considerava-se serem os desempenhos a observar nos alunos, no final do programa educativo, a prova de que o currículo tinha atingido, ou não, as suas intenções” (ibidem). Assim, a preocupação primordial da avaliação é contribuir para a eficácia dos currículos e fornecer informações sobre o êxito das intenções definidas inicialmente.

A avaliação é um instrumento valioso e indispensável ao sistema educativo o que, para Kraemer (2005), descreve os conhecimentos, atitudes e aptidões a que os alunos se apropriam. Segundo o autor, avaliar implica revelar os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto do percurso bem como identificar as dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem.

Lopes e Silva (2015b, p.2), ao definir como objetivo da avaliação a regulação do processo de ensino-aprendizagem, preconizam que a avaliação ajuda a “averiguar se os alunos estão a realizar os progressos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam”. Segundo Leite e Fernandes (2002, p.54), a avaliação pressupõe “o recurso a práticas pedagógicas que se apoiam num conjunto de procedimentos e instrumentos diversificados”, cujas ações regulem os processos de ensino e de aprendizagem, revelando a condição da situação dos alunos face aos critérios estabelecidos.

No paradigma avaliativo, a “tomada de decisões induz os avaliadores a centrarem a sua atenção sobre aspetos que forneçam informações relativas a: melhoria dos cursos, situação dos alunos e o funcionamento escolar” (Leite et al., 1995, p.17). Assim, o trabalho do avaliador consiste em compreender e interpretar a complexidade do sistema e, por isso, “é uma avaliação que privilegia ações e não intervenções” (ibidem, p.18).

A relação entre a avaliação formativa e a sumativa tem sido alvo de investigação e reflexão tendo em consideração a articulação entre as aprendizagens e o ensino. O que as distingue é, segundo Lopes e Silva (2015a, p.6), “a forma como os resultados são utilizados”. De acordo com Alves e Ketele (2011), persistem dificuldades em investir consequentemente numa avaliação que auxilie os alunos a aprender. Neste âmbito parece fundamental recuperar o sentido das diferenças entre as duas modalidades de avaliação.

Para Serpa (2010):

o critério de diferenciação relacionado com os objetivos de avaliação estabelece que, enquanto a formativa procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos lecionados, a sumativa pretende determinar até que ponto são dominados os objetivos mais amplos do programa. (p.33)

Uma avaliação formativa consiste na informação processada durante evolução do aluno no processo de aprendizagem, ocorrendo antes da avaliação sumativa e, como tal, “a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2015a, p.13). Pretende-se, com isto, definir estratégias para uma progressão consecutiva das capacidades e conhecimentos do aluno. Uma avaliação formativa implica um processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem. Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p.61), a avaliação formativa preocupa-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada”. Em consenso com estes autores, Serpa (2010, p.77) refere a valorização da avaliação formativa como uma contribuição para o “desenvolvimento de modelos de avaliação centrados na análise dos processos de aprendizagem e respetiva autorregulação pelo aluno”.

A avaliação sumativa encontra-se associada à seleção e às classificações, tendo a “intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas” (Arends, 2008, p.21). Neste tipo de avaliação pretende-se ajuizar o progresso realizado no término de uma unidade de aprendizagem, com o objetivo de aferir os resultados já recolhidos por avaliações formativas e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Ao reforçar o conceito, para Lopes e Silva (2016, p.6), este tipo de avaliação utiliza resultados obtidos para fazer algum tipo de julgamento para ‘medir o nível do aluno’.

Na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como refere o n.º 1 do Artigo 3.º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, “a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares em vigor”. No n.º 1 do Artigo 11.º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, “a avaliação formativa enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento” e no Artigo 12.º “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”. De acordo com a Circular n.º 4/2011, de 4 de abril, a avaliação na Educação Pré-escolar:

assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Concluindo, se o aluno compreende “o propósito ou orientação do professor e o aceita como seu objetivo desejado, provavelmente logrará a aprendizagem, pois tem todo o interesse em reduzir essa distância na sequência do *feedback* do professor” (Serpa, 2010, p.134).

Os dispositivos de avaliação aplicados neste relatório enquadram-se na avaliação do tipo formativo. A escala utilizada, baseada na escala de *Likert*, compreender valores entre 0 a 10, respeitando os seguintes critérios:

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

3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade apresentada do Domínio da Matemática (anexo 6) foi aplicada num grupo de 19 crianças de 4 anos, com o objetivo de compreender se têm adquirida a noção de quantidade e de adição e, em simultâneo, analisando a capacidade de identificar números pares.

Neste sentido, esta proposta pretendia que as crianças adicionassem as imagens dos animais iguais, correspondentes às parcelas, escrevendo a soma ou resultado sob a forma de número. De modo a registar a quantidade obtida em cada conjunto, tinha como objetivo escrever a quantidade de animais pertencente em cada conjunto. Com a finalidade de estimular a motricidade fina, as crianças têm que pintar os conjuntos cuja quantidade representem um número par.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram definidos cinco parâmetros de avaliação, especificamente, a identificação do resultado da operação de adição, o registo do número de animais de cada conjunto, o reconhecimento dos números pares, a escrita dos numerais e a motricidade fina.

Identificação do resultado de adição: este parâmetro tem como objetivo compreender se a criança é capaz de identificar quantidades através de diferentes modos de representação, neste caso, recorrendo a imagens de animais. Para este parâmetro definiram-se os seguintes critérios:

- Escreve corretamente o resultado de 3 adições;
- Escreve corretamente o resultado de 2 adições;
- Escreve corretamente o resultado de 1 adição;
- Resposta incorreta.

Registo do número de animais de cada conjunto: Neste parâmetro tem-se como objetivo principal compreender se as crianças conseguem contar e associar a uma quantidade o número de animais pertencente a cada conjunto. Para isso estabeleceram-se critérios associados ao parâmetro em questão, nomeadamente:

- Assinala corretamente os 4 conjuntos;
- Assinala corretamente os 3 conjuntos;
- Assinala corretamente os 2 conjuntos;
- Assinala corretamente 1 conjunto;
- Resposta incorreta.

Reconhecimento dos números pares: Este parâmetro pretende analisar o reconhecimento e identificação dos números pares. Neste sentido, foram definidos critérios para o parâmetro em estudo, descritos em seguida:

- Identifica corretamente 2 números pares;
- Identifica corretamente 1 número par;
- Resposta incorreta;
- Descontar 1 ponto por cada identificação incorreta.

Escrita dos numerais: O parâmetro em questão relaciona-se com a aquisição da escrita, que pretende verificar se a criança escreve corretamente os números. Neste parâmetro definiram-se cinco critérios:

- Escreve corretamente 4 numerais;

- Escreve corretamente 3 números;
- Escreve corretamente 2 números;
- Escreve corretamente 1 número;
- Resposta incorreta.

Motricidade Fina: neste parâmetro pretende-se analisar se a criança é capaz de pintar as imagens, respeitando o contorno. Definiram-se, portanto, dois critérios:

- Pinta corretamente os dois conjuntos respeitando os contornos;
- Pinta os dois conjuntos, mas não respeita os contornos.

O quadro 13 apresenta, sinteticamente, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática

	Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotações
1.	Identificação do resultado de adição	1.1. Escreve corretamente o resultado de 3 adições	3
		1.2. Escreve corretamente o resultado de 2 adições	2
		1.3. Escreve corretamente o resultado de 1 adição	1
		1.4. Resposta incorreta	0
2.	Registo do número de animais de cada conjunto	2.1. Assinala corretamente os 4 conjuntos	2
		2.2. Assinala corretamente os 3 conjuntos	1,5
		2.3. Assinala corretamente os 2 conjuntos	1
		2.4. Assinala corretamente 1 conjunto	0,5
		2.5. Resposta incorreta	0
3.	Reconhecimento dos números pares	3.1. Identifica corretamente dois números pares	2
		3.2. Identifica corretamente um número par	1
		3.3. Resposta incorreta	0
		3.4. Descontar 1 ponto por cada identificação incorreta	-1
4.	Escrita dos numerais	4.1. Escreve corretamente 4 números;	2
		4.2. Escreve corretamente 3 números;	1,5
		4.3. Escreve corretamente 2 números;	1
		4.4. Escreve corretamente 1 número;	0,5
		4.5. Resposta incorreta;	0
5.	Motricidade Fina	5.1. Pinta corretamente os dois conjuntos respeitando os contornos	1
		5.2. Pinta os dois conjuntos mas não respeita os contornos	0
			Total: 10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 19 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, num grupo de 19 crianças.

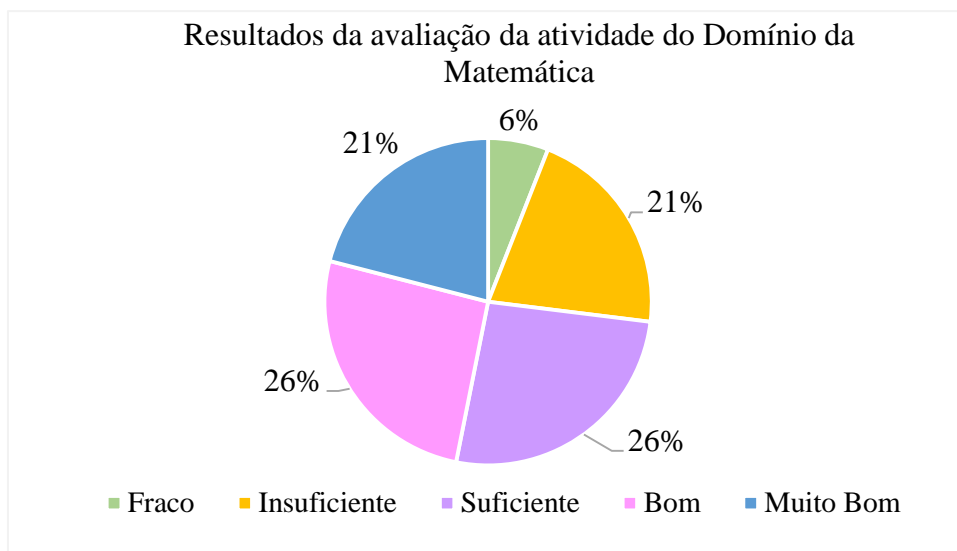


Figura 19 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Ao observar o gráfico anterior, verifica-se que os resultados desta avaliação variam entre o Fraco e o Muito Bom. A partir da análise do gráfico é possível concluir que 26% das crianças obteve Bom e outras 26%, Suficiente e 21% alcançou Muito Bom. Um conjunto de 4 crianças, correspondente a 21%, teve Insuficiente e apenas 6% do grupo, ou seja, 1 criança ficou com a avaliação Fraco.

A Identificação do Resultado da Operação de Adição foi um dos parâmetros selecionados para este dispositivo de avaliação, no qual elegi animais conhecidos pelas crianças de 4 anos para o dispositivo de avaliação aplicado, nomeadamente, peixes, cães, gatos, coelhos, pássaros, cobras e porcos. Tal como referem Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as crianças devem “resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (p.87).

O primeiro parâmetro referido, com uma cotação total de 3 valores, resultou numa média de 2,15 valores, sendo que apenas 8 crianças acertaram na totalidade este exercício. A adição deve ser a primeira operação aritmética elementar a ser explorada com as crianças por ser a mais simples. Todas as operações dependem da adição porque a soma já está incluída na própria noção de número natural e, para Caraça (2002, p.16), “o que é a operação elementar de passagem de um número ao seguinte, senão a operação de somar uma unidade a um número?”.

A grelha de correção (anexo 7) permite compreender que a grande dificuldade do grupo se centrou no parâmetro 3 “reconhecimento de números pares”, no qual a média foi a mais baixa (0,84 em 2,00). Com o objetivo de identificar os números pares apresentados desenvolve-se uma questão de aplicação. Este tipo de perguntas, para Lopes e Silva (2010, p. 260), “implicam a transferência de conhecimentos de situações

conhecidas para situações novas ou o desenvolvimento de um produto final”. Neste sentido, se as crianças identificassem aleatoriamente todos os números pares, pelo menos acertariam em dois deles, o que se refletia em dois pontos obtidos na avaliação deste parâmetro. Quase a totalidade do grupo, com exceção das C11 e C13, identifica corretamente dois números pares.

Constata-se que ocorreu uma maior percentagem de crianças com resultados Suficiente e Bom, com 26% em cada parâmetro, equivalente a 5 crianças. Verifica-se ainda que 4 crianças atingiram o critério máximo, Muito Bom, correspondendo a uma percentagem de 21%. No entanto, outros 4 elementos do grupo tiveram Insuficiente e 1 aluno obteve Fraco. Com o levantamento destes resultados conclui-se que o cálculo mental é estimulado em atividades realizadas com as crianças, embora existam alguns alunos com dificuldades no raciocínio no que se refere a este parâmetro. A compreensão e interiorização dos conteúdos matemáticos assentam na interligação de conhecimentos progressivos (Castro & Rodrigues, 2008) e, como tal, as crianças com dificuldades mais evidenciadas, deverão ser estimuladas a longo prazo.

Ainda em relação à grelha de avaliação destaca-se a criança C12, que não corresponde às indicações dadas em três parâmetros, visto que as suas respostas estão incorretas. No primeiro parâmetro conseguiu identificar um resultado de uma das operações de adição solicitadas e no terceiro parâmetro reconheceu dois números pares, resultando numa cotação de 3 valores, ou seja, Insuficiente. A criança C17 apresentou a cotação total mais reduzida de todo o grupo (2 valores, ou seja, Fraco). Embora tenha realizado corretamente as mesmas respostas que a C12, no parâmetro 4 “aquisição da escrita” escreveu de um modo exato 2 números, valendo-lhe um total de 4 valores.

O educador deve, portanto, estar atento à evolução de cada criança, para compreender qual a razão que a leva a pintar fora dos contornos. Cada caso isolado terá uma solução diferente e a compreensão do “porquê” ajudará o educador a procurar a melhor estratégia a adotar para melhorar o seu proveito.

O grupo obteve neste dispositivo de avaliação uma média de 6,36, correspondente ao Suficiente. A elaboração destes dispositivos de avaliação tem como objetivo ajudar o educador a monitorizar continuamente a aprendizagem dos seus alunos, para que obtenham as melhores avaliações possíveis para seu proveito pessoal. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011, p. 27) referem que os adultos são os responsáveis pelo “desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças”.

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

3.4.1. Contextualização da atividade

A presente proposta de atividade (anexo 8) foi implementada no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num grupo de 19 crianças com 5 anos de idade, com o objetivo de consolidar a aprendizagem da aplicação da consoante /b/.

Uma vez que na escola onde estive a estagiar, as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos, esta proposta tinha como objetivo compreender se as crianças eram capazes de identificar o grafema da letra /b/ num pequeno texto intitulado de “A bola”. Em seguida, pretende-se que as crianças pintem as imagens cujo nome se inicia com a consoante /b/. Com o intuito de estimular a motricidade fina e identificar as convenções da escrita, as crianças têm que estruturar a frase apresentada com letras móveis e realizar um exercício de cópia do conteúdo estruturado.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação, nomeadamente, a identificação do grafismo da letra /b/, a associação das imagens às palavras, as indicações de convenções da escrita e a motricidade fina.

Identificação do grafismo da letra /b/: este parâmetro pretende avaliar se a criança é capaz de distinguir o grafema desta letra entre outros grafemas. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Circunda 9 vezes o grafema da letra /b/;
- Circunda de 4 a 8 vezes o grafema da letra /b/;
- Circunda de 1 a 3 vezes o grafema da letra /b/;
- Resposta incorreta.

Associação das imagens às palavras: neste parâmetro pretende-se verificar se a criança identifica as imagens cujo nome se inicia pela letra /b/. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 3 palavras;
- Identifica corretamente 2 palavras;
- Identifica corretamente 1 palavra;
- Resposta incorreta;
- Descontar 1 ponto por cada palavra incorreta.

Identificação de convenções de escrita: este parâmetro procura avaliar se a criança consegue copiar a frase composta por quatro palavras. Defini os seguintes critérios para o parâmetro estabelecido:

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

Motricidade Fina: este parâmetro tem o propósito de avaliar a destreza manual das crianças e a capacidade de pintar o espaço interior da imagem, respeitando os contornos. Defini dois critérios para o parâmetro em análise:

- Pinta corretamente as 3 imagens respeitando os contornos;
- Pinta corretamente 1 ou 2 imagens respeitando os contornos;
- Pinta as 3 imagens, mas não respeita os contornos.

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

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	Parâmetros	Crítérios de Avaliação	Cotações	
1.	Identificação do grafema da letra /b/	1.1. Circunda 9 vezes o grafema da letra /b/	3	3
		1.2. Circunda de 4 a 8 vezes o grafema da letra /b/	2	
		1.3. Circunda de 1 a 3 vezes o grafema da letra /b/	1	
		1.4. Resposta incorreta.	0	
2.	Associação das imagens às palavras	2.1. Identifica corretamente 3 palavras	3	3
		2.2. Identifica corretamente 2 palavras	2	
		2.3. Identifica corretamente 1 palavra	1	
		2.4. Resposta incorreta	0	
		2.5. Descontar 1 ponto por cada palavra incorreta	-1	
3.	Identificação de convenções de escrita	3.1. Cópia corretamente 4 palavras	3	3
		3.2. Cópia corretamente 3 palavras	2,5	
		3.3. Cópia corretamente 2 palavras	2	
		3.4. Cópia corretamente 1 palavra	1	
		3.5. Resposta incorreta	0	
4.	Motricidade Fina	4.1. Pinta corretamente as 3 imagens respeitando os contornos	1	1
		4.2. Pinta corretamente 1 ou 2 imagens respeitando os contornos	0,5	
		4.3. Pinta as 3 imagens mas não respeita os contornos	0	
			Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

A seguinte figura apresenta os resultados obtidos, num grupo de 19 crianças com 5 anos, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

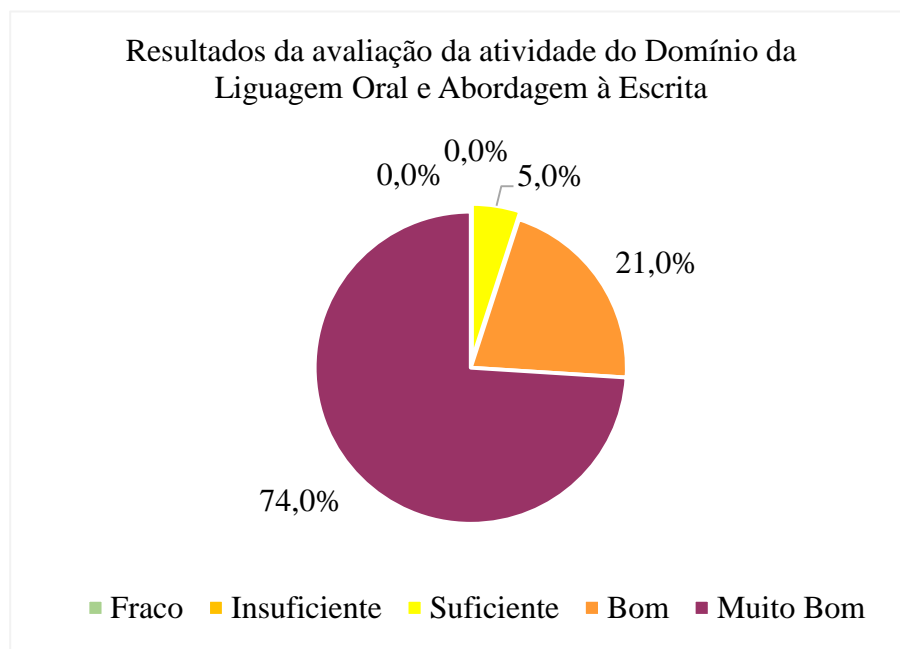


Figura 20 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A figura 20 mostra que os resultados desta avaliação foram bastante positivos, sendo que grande parte do grupo obteve a melhor avaliação, Muito Bom, correspondendo a 74%, ou seja, 14 crianças. Do grupo restante, 4 crianças (21%) tiveram neste dispositivo de avaliação Bom e apenas 5% teve Suficiente, ou seja, 1 criança. Nesta atividade não se verificou nenhum Insuficiente nem Fraco, obtendo 0% em ambos.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a primeira produção escrita das crianças aparece na forma de desenho e evolui para garatuja, símbolos, ortografia inventada e aproximações à escrita convencional. Neste grupo de crianças de 4 anos, através de uma observação geral, permite afirmar que a maioria apresenta aprendizagens consolidadas sobre a letra /b/, tanto na ortografia como a identificação de convenções da escrita.

Realizando uma análise mais detalhada da grelha de correção (anexo 9), é possível verificar que o grupo apresentou maior dificuldade no parâmetro 1 “Identificação do grafema /b/”, onde se obteve uma média de 2,68 pontos, com cotação total de 3. Na associação das imagens às palavras, optou-se por colocar o critério “descontar 1 ponto

por cada palavra incorreta” visto que o exercício é composto por 4 palavras e apenas 3 começam com a letra /b/, sendo essas as necessárias pintar para obter a cotação total.

No parâmetro 3, Identificação das convenções da escrita, mais de metade do grupo (13 crianças) copiou corretamente as 4 palavras, 4 apenas 3 palavras e 2 crianças transcreveram 2 palavras.

Rossi (2012, p.2) sustenta que “a criança em que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical”. A média da classificação do grupo corresponde a “Suficiente”. As crianças C7 e C10, apresentaram na motricidade fina uma cotação de 0,5 em 1, correspondente a “pinta corretamente 1 ou 2 imagens respeitando os contornos”. Neste sentido, uma avaliação de carácter formativo tem como finalidade melhorar o rendimento escolar dos alunos (Lopes & Silva, 2016). Para Serpa (2010), este tipo de avaliação deve centrar-se no aluno e nos objetivos que este pode e deve alcançar.

O parâmetro associado à motricidade fina resultou em 0,81 com 1 no valor total, no qual se verifica que 14 crianças das 19 do grupo, apresentam capacidades motoras desenvolvidas, revelando cuidado e atenção na pintura. Neste sentido, o Papalia, Olds e Feldman (2001, p.286) referem que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar, pintar ou desenhar”. Deteta-se, assim, que o grupo é bem estimulado visto que as avaliações foram elevadas com um Suficiente e os restantes Bom e Muito Bom, sendo que a maioria atingiu os objetivos.

3.5. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática

3.5.1. Contextualização da aula

A presente proposta de trabalho (anexo 10) foi implementada no âmbito da Disciplina de Matemática num grupo de 18 alunos com 6 anos de idade.

Esta atividade baseou-se na utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de compreender o reconhecimento e a identificação dos numerais ordinais, desde o primeiro até ao décimo. Uma outra tarefa foi associar os numerais à escrita, de modo a analisar a ortografia dos alunos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos dois parâmetros de avaliação: a identificação dos numerais ordinais e a correspondência da escrita ao numeral ordinal.

Identificação dos numerais ordinais: este parâmetro tem como principal objetivo analisar se o aluno é capaz de identificar a ordem crescente dos números. Para este parâmetro, foram definidos dois critérios distintos, nomeadamente:

- Numera corretamente as carruagens:
 - Numera corretamente as 9 carruagens;
 - Numera corretamente 6 a 8 carruagens;
 - Numera corretamente 3 a 5 carruagens;
 - Numera corretamente 1 a 2 carruagens;
 - Resposta incorreta.
- Pinta corretamente as carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal:
 - Pinta corretamente as 3 carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal;
 - Pinta corretamente 2 carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal;
 - Pinta corretamente 1 carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal;
 - Resposta incorreta.

Correspondência da escrita ao numeral ordinal: este parâmetro pretende verificar se o aluno consegue identificar o numeral, justificando-o através da escrita. Para este parâmetro, foram definidos os seguintes critérios:

- Escreve corretamente o numeral ordinal nas 9 frases;
- Escreve corretamente o numeral ordinal em 6 a 8 frases;
- Escreve corretamente o numeral ordinal em 3 a 5 frases;
- Escreve corretamente o numeral ordinal em 1 a 2 frases;
- Resposta incorreta.

O quadro 15 apresenta, sinteticamente, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios para a proposta de trabalho para a Disciplina de Matemática

Parâmetros		Critérios de Avaliação		Cotação	
1.	Identificação dos numerais ordinais	1.1. Numera corretamente as carruagens	1.1.1. Numera corretamente as 8 carruagens	3	3
			1.1.2. Numera corretamente 6 a 7 carruagens	2,5	
			1.1.3. Numera corretamente 3 a 5 carruagens	2	
			1.1.4. Numera corretamente 1 a 2 carruagens	1	
			1.1.5. Resposta incorreta	0	
	1.2. Pinta corretamente as carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal	1.2.1. Pinta corretamente as 3 carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal.	3	3	
		1.2.2. Pinta corretamente 2 carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal.	2		
		1.2.3. Pinta corretamente 1 carruagem com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal.	1		
		1.2.4. Resposta incorreta.	0		
	2.	Correspondência da escrita ao numeral ordinal	2.1. Escreve corretamente o numeral ordinal nas 9 frases	4	4
2.2. Escreve corretamente o numeral ordinal em 6 a 8 frases			3		
2.3. Escreve corretamente o numeral ordinal em 3 a 5 frases			2		
2.4. Escreve corretamente o numeral ordinal em 1 a 2 frases			1		
2.5. Resposta incorreta			0		
				Total: 10	

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura seguinte apresenta os resultados obtidos, num grupo de 18 alunos com 6 anos, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na Disciplina de Matemática.

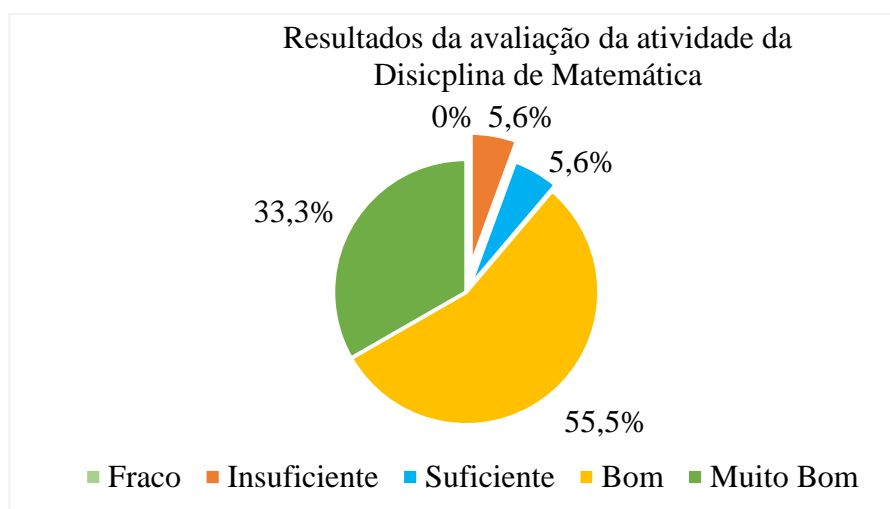


Figura 21 – Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática

A figura 21 mostra que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Muito Bom. A análise em questão revela que mais de 50% da turma obteve resultado “Bom” e 33,3% dos alunos alcançaram a avaliação de Muito Bom. É ainda possível verificar que os restantes 2 alunos obtiveram avaliações inferiores às referidas, ou seja, 1 aluno teve Suficiente e o outro Insuficiente. O levantamento destes resultados leva-me a concluir que, no geral, os conteúdos associados aos numerais ordinais são estimulados com frequência nas aulas com a turma em questão.

A Matemática caracteriza-se pelo rigor e linguagem própria (Ponte & Serrazina, 2000), a qual precisa de ser dominada sob pena de comprometer a aprendizagem do aluno. Tendo em conta o Anexo 11, é possível verificar que, de um modo geral, os alunos revelaram maior facilidade em numerar e identificar a sequência das carruagens do que corresponder a escrita ao numeral ordinal.

Num olhar mais pormenorizado da grelha de correção (Anexo 11) verifica-se que cada aluno tem o seu tempo e ritmo de aprendizagem e é fundamental recorrer a uma estratégia adaptada a cada caso. Assim, e de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002, p.20), os alunos “aprendem melhor quando o professor tem em consideração as características de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes”.

O aluno A15, apenas conseguiu escrever corretamente o numeral ordinal em 1 a 2 frases. Neste critério, a cotação total é 4. Uma avaliação de 4,5, ou seja, Insuficiente, nesta proposta de trabalho verificou-se ainda com a ausência de nenhum parâmetro com critérios a atingir a cotação total. Do mesmo modo, outro aluno não atingiu 6. Contudo, no parâmetro 2 “correspondência da escrita ao numeral ordinal” este foi um dos alunos que atingiu 3, quase a totalidade a cotação atribuída ao parâmetro (4), no qual escreveu corretamente o numeral ordinal em 6 a 8 frases. Para estes alunos será importante realizar um ensino mais individualizado que permita ultrapassar os obstáculos encontrados ao realizar a tarefa. “Para desenvolver o cálculo mental é fundamental ter um conhecimento profundo dos números e das operações” (Sequeira, Freitas & Nápoles, 2009, p. 82).

Dez alunos, mais de metade da turma, atingiram a avaliação de “Bom”, apresentando melhor prestação no parâmetro “numera corretamente as carruagens” e “pinta corretamente as carruagens com a respetiva cor, respeitando o numeral ordinal”. A

média da turma foi 7,86, Bom, pelo que se verificou que 6 alunos conseguiram o resultado de “Muito Bom”.

Durante a aplicação do dispositivo de avaliação, os alunos tinham ao ser dispor materiais auxiliares, no caso de surgir de alguma dúvida na contagem. Nesta linha de pensamento, segundo Folque (2014, p.57), “os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitido que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda”. Dos 18 alunos da turma, os 13 alunos conseguiram a cotação máxima, 3, e nenhum aluno obteve a resposta incorreta. Assim, o critério com melhor aceitação das crianças foi “numera corretamente as carruagens”, com uma média da turma de 2,75 em 3.

3.6. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português

3.6.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação, que se encontra no anexo 12, foi estruturado e aplicado no âmbito da Disciplina de Português para uma turma de 3.º ano de escolaridade com 19 alunos.

Este dispositivo constitui uma avaliação dos conhecimentos dos alunos relativamente ao texto poético, a questões de interpretação sobre o mesmo e revisões de gramática.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação, nomeadamente, a compreensão do texto poético, identificação dos elementos paratextuais, a interpretação do texto e o conhecimento gramatical.

Compreensão do texto poético: Neste parâmetro é avaliado se o aluno compreendeu as características do texto poético. Como tal, o aluno tem que completar corretamente o texto lacunar que lhe é proposto. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

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

Identificação dos elementos paratextuais: Neste parâmetro pretende-se compreender se o aluno reconhece os elementos paratextuais do texto, mais concretamente, o autor e o título do texto. Para este parâmetro definiram-se os seguintes critérios:

- Reconhece 2 elementos paratextuais;
- Reconhece 1 elemento paratextual;
- Resposta incorreta.

Interpretação do texto: Este parâmetro foi decretado para compreender a mobilidade de conhecimentos da língua e o modo como o aluno interpreta as expressões e os segmentos do texto. Para este parâmetro definiram-se os critérios apresentados em seguida:

- Responde corretamente às 4 questões;
- Responde corretamente às 3 questões;
- Responde corretamente às 2 questões;
- Responde corretamente a 1 questão;
- Resposta incorreta.

Conhecimento gramatical: Neste parâmetro pretende-se avaliar as capacidades gramaticais do aluno relativamente às classificações morfológica e fonológica. O objetivo é compreender se o aluno sabe classificar morfológicamente as palavras estipuladas, quanto às classes de palavras, e conhecer a conscientização de estruturas fonológicas de fonemas, sílabas e palavras. Para este parâmetro, foram definidos dois critérios distintos, nomeadamente:

- Classificação morfológica:
 - Categoriza corretamente 3 palavras;
 - Categoriza corretamente 2 palavras;
 - Categoriza corretamente 1 palavra;
 - Resposta incorreta
- Classificação fonética e fonológica:
 - Identifica corretamente 3 palavras;
 - Identifica corretamente 2 palavras;
 - Identifica corretamente 1 palavra;
 - Resposta incorreta.

O quadro 16 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta proposta, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

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

Parâmetros		Critérios de Avaliação	Cotação		
1.	Compreensão do texto poético	1.1. Identifica corretamente 4 palavras	2	2	
		1.2. Identifica corretamente 3 palavras	1,5		
		1.3. Identifica corretamente 2 palavras	1		
		1.4. Identifica corretamente 1 palavra	0,5		
		1.5. Resposta incorreta	0		
2.	Identificação dos elementos paratextuais	2.1. Reconhece 2 elementos paratextuais	1	1	
		2.2. Reconhece 1 elemento paratextual	0,5		
		2.3. Resposta incorreta	0		
3.	Interpretação do texto	3.1. Responde corretamente às 4 questões	3	3	
		3.2. Responde corretamente às 3 questões	2,5		
		3.3. Responde corretamente às 2 questões	2		
		3.4. Responde corretamente a 1 questão	1		
		3.5. Resposta incorreta	0		
4.	Conhecimento gramatical	4.1. Classificação morfológica	4.1.1. Categoriza corretamente 3 palavras	2	2
			4.1.2. Categoriza corretamente 2 palavras	1,5	
			4.1.3. Categoriza corretamente 1 palavra	1	
			4.1.4. Resposta incorreta	0	
	4.2. Classificação fonológica	4.2.1. Identifica corretamente 3 palavras	2	2	
		4.2.2. Identifica corretamente 2 palavras	1,5		
		4.2.3. Identifica corretamente 1 palavra	1		
		4.2.4. Resposta incorreta	0		
			Total: 10		

3.6.3. Apresentação e análise de dados

Na figura 22 encontra-se a representação, em gráfico circular, dos resultados percentuais obtidos numa turma de 3.º ano, relativamente ao Dispositivo de avaliação da Disciplina de Português.

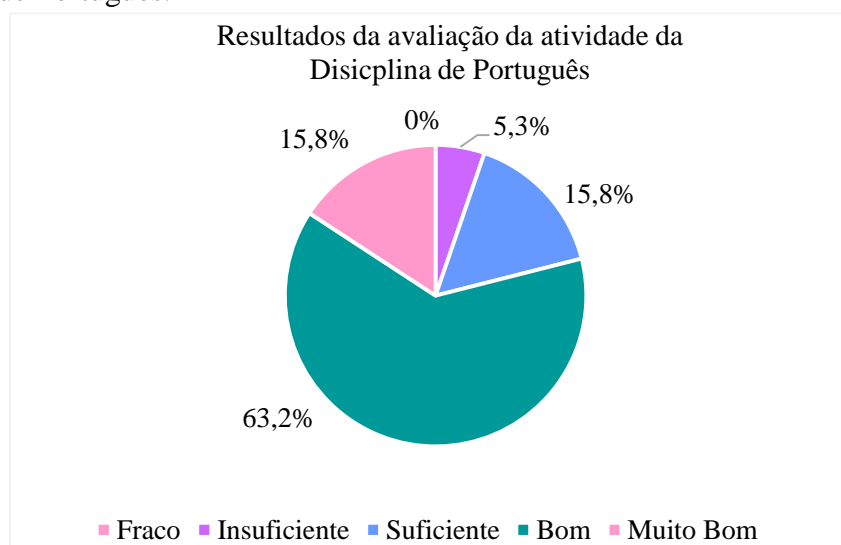


Figura 22 – Apresentação dos resultados da avaliação na Disciplina de Português

A partir da leitura da grelha de avaliação da Disciplina de Português (anexo 13) e da figura 22, acima apresentada, é notório o bom desempenho da turma de 3.º ano nesta proposta de trabalho. Mais de metade da turma (63,2%) obteve Bom, 15,8% obteve, igualmente, Muito Bom e Suficiente e apenas 5,3% atingiu Insuficiente. Quer isto dizer que do total de alunos desta turma de 3.º ano, 1 respondeu acertadamente a todas as questões, alcançando a cotação máxima e, de pouca relevância, uma criança não conseguiu atingir pelo menos metade dos objetivos pretendidos. Não se observou nenhum aluno registado com Fraco, obtendo-se uma percentagem de 0%. O levantamento destes resultados revela que, no geral, a turma conseguiu atingir os objetivos pretendidos.

Numa primeira observação, posso concluir que a maioria dos alunos apresentou uma boa compreensão nas características de estruturação do poema e respetiva interpretação. Segundo Teixeira (2009, p.42), para “uma boa compreensão, as crianças têm que ser orientadas desde o ensino pré-escolar, no sentido de verbalizar o que vão fazer ou o que fizeram”, situação que se verifica que é habitualmente trabalhada com estes estudantes.

Realizando uma análise mais detalhada da grelha de avaliação (anexo 13), pude constatar que os alunos apresentaram maior dificuldade no parâmetro de 4, Conhecimento gramatical, mais concretamente, na classificação fonológica. Neste exercício, com palavras extraídas do texto poético, os alunos deveriam completar a tabela assinalando com uma cruz a classificação da palavra quanto ao número de sílabas e quanto à posição da sílaba tónica. Deste modo, a média da turma foi um quarto do total perspetivado, ou seja, 0,50 em 2,00. Seria importante desenvolver estratégias que beneficiassem os conhecimentos dos alunos no que se refere a este tópico. O recurso a estratégias fonológicas diversificadas é “indicado pelo bom desempenho nos itens com ortografia simples – dependentes do processo alfabético – e pelo efeito de complexidade ortográfica” (Sucena & Castro, 2005, p.11). De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.48), devem-se utilizar estratégias para que o aluno tenha a “capacidade de analisar e manipular segmentos sonoros de tamanho diferenciados como sílabas e fonemas que integram as palavras”.

É importante que os alunos “desenvolvam a consciência de palavra e de frase, o que contribui para o conhecimento gramatical, possibilitando a compreensão das relações entre palavras e frases e entre frases e o texto” (Gorgulho & Teixeira (2016, p.152). Com tal ação, evita-se uma aprendizagem onde surjam erros gramaticais. Parece ter sido

exatamente a situação que ocorreu com esta turma, pelo que, através da grelha de avaliação deste dispositivo de avaliação, verifiquei que a classificação morfológica apresentou resultados bastante positivos em relação à classificação fonológica. Dos 19 alunos, 7 conseguiram responder corretamente à identificação da classe a que pertence a palavra e 9 categorizaram corretamente 2 palavras em 3. A maior dificuldade observou-se na classificação morfológica da palavra “atirou”, pelo que os alunos identificaram a classe correta, mas não conseguiram identificar corretamente a conjugação, o tempo verbal, a pessoa e o número. O conhecimento gramatical é um domínio que deve ser estimulado diariamente. Segundo Scrivener (2005, p.227), a gramática relaciona-se com “os padrões generalizados da língua e da nossa capacidade de construir... novas frases a a partir de combinações de palavras e regras gramaticais para expressar um sentido específico”.

No que concerne à identificação dos elementos paratextuais, concluí que este é parâmetro com maior aceitação atingindo a totalidade da média da turma neste exercício. Verifico que estes conteúdos estão bem estruturados e consolidados para os alunos do 3.º ano.

Independentemente de não ter adicionado o parâmetro relativo à ortografia, considero que esta turma apresenta alguns problemas associados a este tópico, algo que não deveria acontecer com tanta frequência sendo que estes são alunos de 3.º ano. Os erros mais comuns, verificados nesta proposta de trabalho, foram a troca da letra /u/ com a letra /o/, em palavras como, por exemplo, “comum” e “buscar”, escrevendo “comom” e “boscar”. Verificou-se, ainda nas palavras “perfeito”, com a confusão em trocar o sítio do /r/. Esta situação, os alunos classificaram os tempos verbais como Pretérito “prefeito”. Neste caso de leitura, nota-se uma ausência de conhecimentos aprendidos aos 5 anos, através do método de João de Deus. É na 17ª lição da Cartilha Maternal que os alunos aprendem a regra em que os dois rês juntos se leem com o som forte [R]. Mas o ensino exaustivo das regras nesta lição pode causar dúvida aos alunos na utilização do /r/. Deus (1876, citado em Ruivo, 2009) aconselha o ensino das exceções desta letra apenas na 24ª lição na palavra /honra/, pelo motivo de que aprendem que o /r/ está entre uma consoante e uma vogal e que, sozinho, reconhece-se como se estivessem os dois juntos [R].

Numa análise global, a média da turma foi Suficiente, pelo que a professora titular deverá continuar a explorar estratégias diversificadas e dinâmicas para que os seus alunos aumentem os seus conhecimentos gramaticais.

Capítulo 4 – Projeto final “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”

4.1. Introdução ao tema do projeto

Os primeiros anos de vida centrados numa criança são fundamentais para realizar aprendizagens significativas. Um dos aspetos essenciais incide na alimentação e, para Leitão (2011), a importância de desenvolver hábitos alimentares saudáveis durante a infância e a adolescência é inquestionável. De acordo com a Direção Geral da Saúde (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2012, p.1), a estruturação de políticas alimentares e de nutrição “no âmbito da promoção da saúde começou a ser expressa nos anos 80, sendo a alimentação e a nutrição consideradas como áreas prioritárias na construção de políticas de saúde pública”.

O estado nutricional é importante durante os primeiros anos de vida, pois são anos cruciais para o normal desenvolvimento físico e psicológico (Huybrechts et al., 2008). Na idade escolar, a alimentação é um dos fatores determinantes do normal crescimento do indivíduo. Estabelecendo uma equilibrada alimentação, previnem-se doenças associadas à incorreta gestão de alimentos entre as quais, a mais conhecida e divulgada: a obesidade. Importa considerar a relevância do papel da escola na transmissão de indicações e recomendações às crianças com o objetivo que estas compreendam o que devem ingerir, para uma melhor e maior conversão dos seus conhecimentos em práticas alimentares saudáveis ao longo da vida. Os alimentos preparados pelas crianças são uma oportunidade de fortalecer os seus conhecimentos alimentares e nutricionais, consciencializando-as dos hábitos equilibrados que devem manter.

Em modo de esclarecimento dos aspetos referidos anteriormente, apresenta-se uma proposta de projeto de trabalho, intitulada por “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”. No que diz respeito à estrutura do projeto, este encontra-se organizado em duas partes: a primeira que corresponde a uma fundamentação teórica, que elucida o conceito de Alimentação Saudável e Equilibrada; a segunda, em que nos centramos na escola como instrumento transmissor, por excelência, de conhecimentos, competências, atitudes, valores e destrezas alimentares.

Seguidamente, defino os objetivos gerais e específicos do projeto, bem como o problema, os destinatários, as entidades envolvidas, os procedimentos, a recolha de dados do estudo e a respetiva calendarização face ao projeto. Concluo com uma reflexão final sobre a importância da alimentação saudável e equilibrada e respetiva implementação.

4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto

4.2.1. Metodologia de projeto

Devido à sua complexidade, um projeto trabalha a zona de desenvolvimento proximal da criança, proporcionando o seu próprio crescimento ao recorrer à experiência, investigação e cooperação com os seus colegas, professores, amigos e família (Vygotsky,1978).

Apesar de ser um termo caracterizado pela sua polissemia, Murga (2018, p.51) define a metodologia de trabalho como “um conjunto de atividades organizadas e sequenciais para a obtenção de um determinado resultado ou produto”. A metodologia de trabalho de projeto é considerada uma abordagem pedagógica assumida em grupo que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, momentos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140). Apresenta-se subjacente à previsão de algo que se tenciona concretizar, tendo como objetivo a mudança progressiva da realidade. A metodologia de trabalho de projeto está subjacente à previsão de algo que se tenciona realizar, tendo como objetivo uma mudança progressiva da realidade.

Relativamente à pedagogia de projeto, Vasconcelos (2009, p.9) afirma que “a criança não é um ‘cientista solitário’, mas um (...) investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a um ser passivo recetor de saberes dos outros”. Ao aplicar um trabalho de projeto a uma turma ou grupo, a criança move-se consoante o seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978). Independentemente dos planos adotados pelos jardins-de-infância e pelas escolas, Katz e Chard (2009) realçam que métodos comuns de trabalhos de projeto antecipam, desenvolvem e estimulam processos de construção do conhecimento pessoal da criança. Um projeto desenvolvido com crianças auxilia e promove o potencial educativo, a destreza e a autonomia.

O trabalho de projeto viabiliza-se como uma prática educativa em que são fundamentados os interesses e as experiências primárias infantis. Para Pinazza (2017), as práticas tornam-se educativas ao revelarem potencial na promoção de experiências ampliadas, diversificando nas atividades habituais do dia a dia. De acordo com Vasconcelos (2011, p.6), as “crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram

um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender”.

4.2.2. A aprendizagem de uma alimentação equilibrada

Os pais, a família, os educadores e os professores, em geral, desempenham um papel fulcral na aprendizagem de uma correta e equilibrada alimentação, ou seja, “o saber comer”. Assim como acontece noutras áreas do saber, as crianças não nascem dotadas de conhecimentos para selecionar alimentos em função do que é benéfico para o seu corpo e mente. Os seus hábitos alimentares estruturam-se ao longo do tempo, através da observação das opções dos vários adultos que as rodeiam, vivenciando a seleção, a preparação e a confeção dos alimentos. Para reforçar a importância alimentar através da comunidade educativa, Batista (2006, p.19) refere a necessidade de estarem “esclarecidas sobre qual o tipo de géneros alimentícios que, de acordo com o seu valor nutricional, deve ser ou não promovido e qual o tipo de géneros alimentícios que não devem ser disponibilizados no meio escolar”.

A alimentação apropriada às necessidades nutricionais traduz-se desde o decréscimo do risco de vários problemas como a anemia, a obesidade, os distúrbios do comportamento alimentar, os distúrbios orais e previne o surgimento de patologias cardiovasculares, de cancro e osteoporose (Ernst & Obarzanek, 1994; Williams, Bollella, & Wynder, 1995). Em concordância com os autores referidos, Sancho et al. (2007, p.1) sustentam que “a educação alimentar precoce contribui para reverter a prevalência de doenças crónicas, nomeadamente a obesidade infantil, e garante a preferência por comportamentos alimentares que perduram na vida adulta”.

De acordo com o Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar (Nutricionistas e Consumidor, 2013, p.6), o crescimento da criança “é caracterizado por ser pouco linear, onde se verificam fases de lentidão e aumento abrupto que correspondem a momentos de alterações de apetite e de ingestão alimentar”, enfatizando a necessidade de controlar, o crescimento e o peso da respetiva criança. Efetivamente, “uma alimentação saudável e equilibrada é um fator determinante para ganhos em saúde” (Batista, 2006, p.8). O autor prossegue, afirmando que por mais avançada que seja a medicina, adotar corretos hábitos de saúde desde a tenra idade e prolongá-los ao longo da vida, são aspetos importantes na manutenção de uma boa saúde e qualidade de vida (Batista, 2006).

No 1.º Ciclo são abordados assuntos relativos à alimentação, na Disciplina de Estudo do Meio. Tal como Batista afirma (2006, p.17), “no 2.º ano, o aluno é incentivado a conhecer e a aplicar as normas de higiene alimentar designadamente a identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável ou a verificação do prazo de validade dos alimentos”. A autora prossegue, realçando que “no 3.º ano, o aluno aprende a identificar os fenómenos relacionados com algumas das funções vitais, nomeadamente a digestão”. O ato de comer permite o funcionamento do organismo, satisfazendo as necessidades biológicas e energéticas, mas é considerado, em simultâneo, um ato de socialização e de cultura, que ativa o puro prazer pessoal (Nunes & Breda, 2001).

No bem-estar, desde o início até ao fim das nossas vidas, está incutida uma correta e equilibrada alimentação diária. De acordo com o Princípio 4.º da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), a criança tem direito a “(...) crescer e desenvolver-se com boa saúde. (...). A criança tem direito uma adequada alimentação, habitação, recreio e cuidados médicos”. Adequar a variedade, quantidade e qualidade de alimentos é fundamental nas diferentes fases da vida do indivíduo, consciencializando-o de que não é necessário omitir completamente os alimentos considerados “menos saudáveis”, desde que se mantenha um equilíbrio alimentar. Um alimento não pode ser considerado bom ou mau visto que é a frequência do seu consumo que determina a sua importância (Dixey et al., 1998).

4.2.3. A Roda dos Alimentos

Tal como é referido no Guia – Os alimentos na roda: Associação Portuguesa dos Nutricionistas (Meneses, 2004), a Roda dos Alimentos surgiu em consequência da campanha Educação Alimentar “Saber comer é saber viver”, iniciada em 1977. Para atualizar este instrumento, foi lançada, em 2003, a nova Roda dos Alimentos, de acordo com os conhecimentos adquiridos, correspondendo às necessidades atuais da população em geral. O consumo de alimentos de qualidade e em bom estado de conservação, de acordo com o Guia prático para educadores – alimentação em idade escolar (Nutricionistas e Consumidor, 2013), deverá ir ao encontro das necessidades diárias das crianças, englobando todos os diferentes alimentos, em proporções adequadas, inseridos em cada grupo da nova Roda dos Alimentos.

A nova Roda dos Alimentos é um guia de Educação Alimentar que traduz, de forma simples, alguns dos princípios de alimentação saudável diária, destinada à comunidade em geral. Com objetivo de ajudar a escolher e combinar os alimentos que

deverão estar incluídos num dia alimentar saudável, a Roda dos Alimentos consiste numa imagem em forma de círculo, de forma a ser associada a um prato vulgarmente utilizado, dividido em grupos com diferentes tamanhos que reúnem alimentos com propriedades nutricionais semelhantes. Segundo Soares (2012, p.6), a nova versão “foi atualizada a partir da Roda dos alimentos desenvolvida por Portugueses no final da década de 70 no âmbito da campanha ‘Saber comer é saber viver’, tendo sido o material de educação alimentar mais usado no nosso país”. A nova Roda dos Alimentos permite compreender de um modo prático e objetivo, a importância de cada grupo de alimentos e as quantidades adequadas a cada idade.

De acordo com o folheto informativo da Direção Geral de Saúde (2005), a nova Roda dos Alimentos é composta por sete grupos de alimentos de diferentes dimensões e com proporções de peso diários diversificados (Cereais e derivados, tubérculos; Hortícolas; Fruta; Laticínios; Carnes, pescado e ovos; Leguminosas; Gorduras e Óleos). Apresentam-se as respetivas percentagens diárias de consumo: Cereais e derivados, tubérculos, 28%; Hortícolas, 23%; Fruta, 20%; Laticínios, 18%; Carnes, pescado e ovos, 5%; Leguminosas, 4%; Gorduras e óleos, 2%. A água, de acordo com a DGS (2005), não possui um grupo próprio, uma vez que está representada em todos eles, pertencendo à constituição de quase todos os alimentos. Por ser imprescindível à vida humana, é essencial que seja consumida, diariamente, entre 1,5 e 3 L. De acordo com as recomendações de ingestão de água decretadas por Afonso (2017, p.3), “o Instituto da Hidratação e Saúde preconiza valores de referência de ingestão de água provenientes de bebidas para diferentes faixas etárias”, sendo que os fatores adequados a cada pessoa dependem “da atividade física, da temperatura corporal e de outras patologias.

Cada um dos grupos apresenta funções e características nutricionais específicas, pelo que todos devem pertencer à alimentação diária, não anulando nenhum dos grupos referidos anteriormente. Existem três princípios fundamentais para uma alimentação saudável, relacionados com aspetos quantitativos e qualitativos: variada, equilibrada e completa. Variada, por meio de ingestão de alimentos diversificados em cada grupo; Equilibrada, ao estabelecer proporções corretas; Completa, englobando os alimentos de todos os grupos da Roda Alimentar, nunca esquecendo a ingestão frequente de água, um bem essencial.

O reconhecimento de que “a escola deve assumir um papel relevante na educação alimentar e na promoção da saúde, contribuir para a sedimentação de hábitos alimentares

saudáveis e ser o paradigma da alimentação saudável, nomeadamente através dos bufetes e refeitórios escolares” (Sancho et al., 2008, p. 40) tem vindo cada vez mais a ganhar ênfase no contexto social atual. A alimentação é um fator determinante do estado nutricional e de saúde em todas as fases da vida, sendo que durante a infância influencia diretamente o crescimento e o desenvolvimento da criança.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

- Como praticar uma alimentação saudável no dia a dia das crianças do 1.º Ciclo?

4.3.2. Problemas parcelares

- O que são hábitos alimentares saudáveis?
- Qual a importância de manter hábitos alimentares equilibrados e saudáveis?
- Que estratégias podem ser implementadas para aumentar o consumo de alimentos saudáveis com crianças de 1.º Ciclo?
- O que é a Roda dos Alimentos?
- De que forma é que a alimentação saudável e equilibrada pode ser praticada no contexto escolar?

4.3.3. Destinatários

Uma vez que este estudo retrata a prática da Educação Alimentar nas escolas, este projeto tem como destinatários preferenciais os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha das faixas etárias entre os 6 e os 9 anos justifica-se pela sensibilidade ao tema que os alunos abordam na Disciplina de Estudo do Meio. No entanto, toda a comunidade educativa estará envolvida neste projeto.

4.3.4. Entidades envolvidas

Para este projeto estarão envolvidas várias entidades, nomeadamente, a escola (alunos, corpo docente, não docente, direção e encarregados de educação) e uma nutricionista da Associação Portuguesa dos Nutricionistas.

4.3.5. Motivação e negociação

O projeto pretende incentivar os alunos através de estratégias diversificadas em consonância com o tema. Inicialmente, debate-se a questão-problema, para a qual os alunos pesquisam informações, compreendendo a necessidade de desenvolverem hábitos alimentares saudáveis desde a infância. Em seguida, realiza-se uma ação de sensibilização

e, como estratégia, apresentam-se alimentos confeccionados de modos diferenciados (cozidos, assados e fritos), nomeadamente, carne, peixe, batatas e legumes. Pretende-se assim, reforçar a importância de manter uma alimentação saudável e equilibrada.

Após motivar as crianças para o projeto pretende-se recorrer a um debate de negociação das atividades a realizar. Ao apresentar a proposta de projeto aos alunos, serão determinadas as tarefas de acordo com a vontade dos mesmos. Relativamente à negociação serão realçados aspetos de desenvolvimento do projeto no que se refere à importância da pesquisa, à realização de atividades práticas, ao contacto com especialistas, à compreensão do incorreto e à comunicação dos resultados finais, aprendendo a interpretá-los.

4.3.6. Objetivos

4.3.6.1. Objetivo geral

Este projeto apresenta como objetivo geral o incentivo aos bons hábitos alimentares em crianças de 1.º Ciclo.

4.3.6.2. Objetivos específicos

Ao adotar este projeto pretende-se conscientizar os alunos sobre a importância e os motivos pelos quais nos alimentamos, estimulando o consumo de frutas, legumes e verduras. Do mesmo modo, incidiremos na identificação das preferências alimentares dos alunos, fazendo-os reconhecer os alimentos benéficos à saúde, distinguindo um produto muito processado como um alimento menos nutritivo e menos necessário ao seu desenvolvimento. Posteriormente, compreender-se-ia as consequências de uma alimentação desregrada.

4.3.7. Planeamento

As atividades foram divididas em 4 fases, visando a promoção da participação ativa de todos os alunos e intervenientes. Cada turma terá um dia por semana para desenvolver as atividades propostas nas várias fases do projeto. No decorrer do mesmo, serão desenvolvidos parâmetros estimuladores da partilha de ideias, da criatividade e autonomia, envolvendo, sempre que possível, situações de interdisciplinaridade. Neste sentido, é importante fomentar nos alunos objetivos que entusiasmem e despertem a curiosidade para conhecer melhor o projeto.

Num projeto associado à alimentação diária das crianças, será importante sensibilizar os encarregados de educação para uma efetiva concretização deste projeto, através de um

pedido de autorização com toda a informação do projeto (Anexo 14), na qual sejam estão descritas as etapas e atividades propostas e os materiais necessários à realização das tarefas. Do mesmo modo, os encarregados de educação são informados que algumas fases do projeto serão fotografadas e filmadas. Após a motivação e a negociação, em que os alunos devem ficar com vontade de participar neste projeto, têm início as várias fases de desenvolvimento, descritas em seguida.

1.ª Fase – Compreensão e debate da questão problema

Numa primeira fase, pretende-se sensibilizar os alunos a compreender a necessidade de desenvolver o projeto. Em cada turma será organizado um debate com os alunos para compreenderem o tema e transmitirem a sua opinião em relação ao facto manter ao longo da vida uma alimentação equilibrada e saudável. Será aplicado, por turma, um questionário anónimo a cada aluno com o objetivo de compreender a opinião das crianças sobre a importância de manter uma alimentação saudável (Anexo 15).

Nesta etapa será de fundamental interesse descobrir, para os alunos, quais os parâmetros essenciais que querem ver ser trabalhados com o tema deste projeto. Por meio de pesquisas em livros, revistas de nutrição disponibilizadas pela professora, entrevistas realizadas aos familiares ou pela internet, os alunos devem explorar o tema, durante 4 aulas. Através do trabalho individual, são realizadas pesquisas em ambiente de sala de aula onde será permitido o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Em cada aula, a professora lança uma questão relacionada com o tema para serem desenvolvidas na sessão seguinte. Ao fim das quatro aulas, organiza-se um debate entre as várias turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apontam-se as conclusões e as eventuais dúvidas que surgiram.

Por meio de interdisciplinaridade, pretende-se desenvolver e estimular as capacidades de concentração, pesquisa e debate por parte dos alunos. Na Disciplina de Português será trabalhado o domínio da leitura, ao realizarem pesquisas de informação nos mais variados locais, o domínio da escrita, mais especificamente na resposta apresentada em suporte de papel ou digital, e o domínio da oralidade ao lerem a resposta e debatê-la com os restantes colegas. Serão ainda desenvolvidas atividades em Matemática, relativamente às porções em percentagens calculadas para as secções da Roda dos Alimentos; no Estudo do Meio, ao solicitar a realização de pesquisa sobre as frutas, verduras e legumes das diferentes regiões Portuguesas, para sugerirem a elaboração de receitas com esses alimentos de modo a acentuar o fator de estimulação do

sistema sensorial (conhecendo os 5 sentidos e os respetivos órgãos sensoriais); em História, pedindo uma lista dos vários alimentos (açúcar, sal, café, arroz, entre outros), onde os alunos determinam a sua origem, a história, o valor nutricional, social, económico e político (4.º ano).

Nestas aulas do projeto, será utilizada a Disciplina de Estudo do Meio, uma vez que o tema do projeto está inserido, de acordo com o Ministério da Educação (2001) nas orientações curriculares no Bloco 1 “À descoberta de si mesmo” (p.106), no tópico 4 “A saúde do seu corpo” para o 1.º e 2.º anos, no Bloco 3 “À descoberta do Ambiente Natural” (p.115), para o 3.º ano, no tópico “os seres vivos do ambiente próximo” (p.117) e no Bloco 6 “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, para o 4.º ano no tópico “principais atividades produtivas nacionais” (p.130). Na Disciplina de TIC, os professores responsáveis pela turma devem orientar os alunos para que estes aprendam e compreendem os métodos de pesquisa, nomeadamente, “o que pesquisar”, “onde pesquisar” e “como selecionar informação”.

2.ª Fase – Os artistas da Roda dos Alimentos

Nesta etapa recorre-se ao trabalho coletivo, solicitando a cada grupo de 4 elementos que construa uma Roda dos Alimentos. A principal missão consiste em serem verdadeiros artistas e aplicarem a criatividade em grupo. Ao explorarem diversos materiais, cada grupo constrói a sua própria Roda dos Alimentos com cartões, imagens, plasticina, tintas, alimentos verdadeiros, entre outros.

Durante a elaboração destas atividades práticas, realizadas em sala de aula, são esclarecidas as possíveis dúvidas dos alunos pela professora. Concluídos os trabalhos, realiza-se uma exposição das “obras de arte” num local à escolha pela professora responsável do projeto. O dia escolhido para a apresentação dos trabalhos será a 16 de outubro, por ser ao Dia Mundial da Alimentação Saudável. Para esta exposição serão selecionadas algumas respostas às questões realizadas na 1.ª fase do projeto, para serem expostas na exposição.

3.ª Fase – Chefes de palmo e meio

Esta fase é uma das etapas mais importantes na qual os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade e autonomia perante o ambiente em que se inserem. Ao longo de cinco meses, uma vez por semana, os alunos terão aulas de culinária, dinamizadas por uma professora associada à área alimentar. As aulas serão intercaladas entre uma sessão teórica, com os conteúdos de um tipo de alimentação, e uma prática, onde será

confeccionada uma refeição do tema falado, com os ingredientes e materiais de produção disponibilizados pela escola. Pretende-se envolver os alunos na produção alimentar, com níveis de dificuldade adaptados a cada turma. Realizar atividades práticas na vertente alimentar é uma excelente forma de criar hábitos de alimentação saudável, mantendo a atividade dinâmica e lúdica. Aplicando algumas regras de segurança, é possível cooperar e partilhar experiências entre os alunos.

Torna-se ainda possível recorrer à interdisciplinaridade nesta área. Diversas capacidades são desenvolvidas através da culinária, na área das expressões a motricidade fina, ao pegar determinados ingredientes, pesá-los, ao ter cuidado de separar as gemas das claras; na área de formação pessoal e social, na partilha de como cada família realiza esta receita, na capacidade de ouvir o outro, esperando a sua vez; na matemática, quando a professora apresenta uma quantidade de ingredientes solicitando que a os alunos adaptem a receita para determinado número de pessoas ou por meio de noções de sequência, através da introdução de ingredientes, com correspondência termo a termo; no Estudo do Meio onde cada criança observa o que acontece aos ingredientes quando se misturam, concretizando uma atividade experimental.

Do mesmo modo é estimulada a leitura e abordagem à escrita, ao incentivar a decifração das receitas. Novamente o recurso às TIC torna-se fundamental nesta 3.ª fase do planeamento do projeto, por ser um meio de investigação que permite compreender, através do professor da disciplina, quais os locais, como e o que pesquisar. Por mais simples que seja, uma receita de culinária não se resume apenas a um conjunto de ingredientes e ao modo como são confeccionados. Cada pessoa cozinha de um modo diferente, variando de acordo com o seu estado de espírito, o local de onde vêm os alimentos, o modo como é confeccionado. Diversos fatores influenciam o resultado final de uma refeição. Dois pratos podem ter os mesmos ingredientes e serem confeccionados pelo mesmo indivíduo, mas o seu aspeto e sabor final serão diferentes.

4.ª Fase – Divulgação do projeto à escola

Por fim, pretende-se divulgar a proposta de projeto, dividida em três tarefas: a demonstração dos conhecimentos culinários, o teatro sobre a alimentação saudável e a criação de um artigo na revista da escola.

Tarefa 1 – Demonstração dos conhecimentos culinários

A tarefa 1 apresenta-se associada à confeção de quatro refeições à escolha por cada turma. Ao dividirem-se em grupos de trabalho nas turmas e, com o auxílio da professora, os alunos de cada turma preparam e cozinham uma entrada, uma sopa, um prato principal e uma sobremesa. Numa semana determinam aquilo que será cozinhado e, na aula da semana seguinte realizam as refeições selecionadas. Durante uma semana, com um dia para cada turma do 1.º Ciclo, serão demonstrados seus conhecimentos culinários aprendidos ao longo de meio ano letivo nas aulas teóricas e práticas, cujos serão expostos na sala de aula para quem pretender visitar e observar as iguarias realizadas pelas crianças desta faixa etária.

Tarefa 2 – Teatro sobre a alimentação saudável

Na segunda tarefa de divulgação da proposta de projeto pretende criar uma peça de teatro relacionada com a alimentação saudável e equilibrada. Em género de uma educação de cariz humanista, o Teatro é considerado como uma pedagogia composta por um conjunto de valores, regras, princípios e pressupostos teóricos e práticos. Nesta fase do projeto pretende-se selecionar alunos, de acordo com a vontade de cada um. Os alunos que aceitarem participar no teatro terão de construir o guião, com o auxílio da professora responsável. Numa linha de participação, a comunidade escolar terá de elaborar os fatos e o cenário para a apresentação da peça de teatro. É nesta tarefa que os alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos terminarão a sua participação neste projeto.

Tarefa 3 – Criação de um artigo na revista da escola

Como realização da terceira tarefa e, em jeito de concretização deste projeto, os alunos do 4.º ano criarão um artigo para a revista da escola, explicando o que foi realizado ao longo dos seis meses de trabalho. O objetivo de criar este registo prende-se com o facto de dinamizar as atividades práticas e teóricas no ramo da culinária, suscitando a curiosidade nas crianças que, no ano seguinte, se juntam aos restantes alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.3.8. Recursos

4.3.8.1. Recursos Humanos

- Comunidade escolar: alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade; diretor da escola; encarregados de Educação e familiares; funcionários da escola; professora responsável pelo projeto; professores coadjuvantes; professores titulares de cada turma);

- Nutricionista da Ordem dos Nutricionistas.

4.3.8.2. Recursos Materiais

- Materiais para a produção alimentar: colher de pau, fogões elétricos, forno, pratos, rolo de massa, “*salazar*”, taças, talheres, vara de arames, ...;
- Bens alimentares: massa integral, arroz, batata, carne, peixe, ...;
- Materiais digitais: computador, tela e projetor, colunas de som, impressora;
- Materiais escolares: lápis, caneta, cartolinas, folhas brancas, pautadas e quadriculadas, ...
- Materiais de expressão plástica: tintas, pincéis, ...
- Materiais para o teatro: papel de cenário, cola quente, tecidos, mesas, cadeiras, ...;
- Apoio logístico dos encarregados de educação com alguns recursos: aventais, toalhas de mesa, toucas, entre outros.

4.3.9. Produtos finais

Este tipo de iniciativa prende-se principalmente com o facto de ser estimulada a autonomia, a confiança, a autoestima e os aspetos motores como a motricidade fina e grossa. O produto final apresentado neste projeto contempla:

- Uma exposição dos trabalhos realizados em grupo pelas crianças das várias turmas sobre a Roda dos Alimentos, apresentada no Dia Mundial da Alimentação Saudável;
- Uma demonstração culinária confeccionada pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Produção de um artigo para a revista da escola realizado pelos alunos do 4.º ano;
- Visualização de um pequeno vídeo com as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

4.4. Avaliação

A avaliação está alinhada com o regulamento do processo de ensino-aprendizagem. Para Lopes e Silva (2016, p.2), é uma estratégia que “ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam”.

4.4.1. Do processo

Para proceder à avaliação do processo, inicia-se a atividade com um questionário para as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 15). No fim do ano letivo mostra-

se o vídeo editado que contém as atividades culinárias realizadas pelas crianças e, em seguida, desenvolve-se um debate sobre as dificuldades encontradas e ultrapassadas, em cada turma. Conversa-se sobre os maiores desafios e dificuldades e, no fim, solicita-se aos alunos que preencham novamente os mesmos questionários, de modo a estabelecer comparação entre as opiniões iniciais e finais.

4.4.2. Do produto final

No produto final será realizada uma discussão acerca dos possíveis melhoramentos das etapas de procedimento do projeto, chegando a um consenso comum a todos. Posteriormente à análise dos questionários, será marcada uma reunião de docentes para se estabelecer um balanço final do projeto e os resultados devem estar disponibilizados a toda a comunidade escolar.

4.5. Calendarização

A elaboração deste projeto tem uma duração prevista de meio ano letivo, estimando 1 hora semanal por cada turma. Teria início em outubro e terminaria em março do ano seguinte, tal como se verifica no cronograma apresentado em seguida:

Quadro 17 – Calendarização do projeto “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”

Atividades	O	N	D	J	F	M
Motivação e Negociação						
1.ª Fase – Compreensão e debate da questão problema						
2.ª Fase: Os artistas da Roda dos Alimentos						
3.ª Fase: Chefes de palmo e meio						
4.ª Fase: Divulgação do projeto à escola						
Avaliação do processo						
Avaliação final e relatórios						

4.6. Considerações finais do projeto

A alimentação é um fator influenciador do estado nutricional e de saúde em todas as fases da vida. A infância atribulada e pouco saudável terá influência, uns anos mais tarde, no crescimento e desenvolvimento da criança. Nunes e Breda (2001, p.8) referem “(...) que as crianças não estão dotadas de uma capacidade inata para escolher alimentos em função do seu valor nutricional, pelo contrário, os seus hábitos alimentares são aprendidos através da experiência, da observação e da educação”.

Ao implementar um trabalho de projeto numa escola, partimos de um foco inicial, motivar e estimular as capacidades de concentração das crianças para uma melhor

compreensão da temática do projeto. Após ser aceite numa escola, um trabalho de projeto exige cooperação e solidariedade de toda a comunidade escolar de modo a que todas as fases e tarefas do projeto apresentem um resultado positivo. A constante estimulação, o empenho e a motivação têm que ser exemplo dos criadores titulares do projeto, para que as crianças e os alunos não percam o foco e desistam rapidamente do mesmo.

Com este projeto pretende-se criar momentos semanais de partilha e cooperação, no que se refere à prática de atividades teórico-práticas. O tema da alimentação saudável é um motivo de preocupação dos pais e dos professores, visto que o mercado atualmente disponibiliza uma enorme diversidade de produtos alimentares que, através de novas tecnologias, fazem passar a informação até às casas e tornam os hábitos alimentares desadequados e pouco saudáveis. Os hábitos alimentares nas crianças são condicionados e, para Loureiro, (2004, p.44), “(...) são particularmente importantes as estratégias que incluem a exposição às comidas num contexto social positivo, tendo como modelos de referência pares e adultos, bem como a utilização apropriada de incentivos”.

Por meio de aulas coletivas com atividades lúdicas e dinâmicas, com estratégias diferentes, pretende-se, com este projeto, que a criança leve mais a rigor a temática. Desde cozinhar a realizar um teatro, os alunos ir-se-ão envolver no tema, compreendendo os aspetos essenciais, abolindo a ideia de que não é possível comer gelado ou uma fatia de bolo porque estamos de dieta. Uma dieta significa ter uma alimentação equilibrada, saudável e diversificada. Manter o equilíbrio onde ocorre um deslize de um salgado ou um doce, é algo bastante comum e saudável para o ser humano. Embora o processo educativo envolva diferentes intervenientes, é importante reconhecer a capacidade da criança para construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Reflexão – Considerações Finais

O Estágio Profissional, no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitou-me uma interação de contacto direto com as crianças e alunos, durante o percurso académico ao longo de 5 anos de estudos na Escola Superior de Educação João de Deus. Grande parte da minha evolução atribui-se à instituição que foi, segundo Carvalho (s. d.), “a primeira a formar educadores de infância no País”.

Para a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV tive em consideração todos os momentos de prática que decorreram ao longo de dois anos, englobando algumas situações realizadas por mim e outras observadas de educadores, professores e estagiárias. Planeei o presente documento científico estrategicamente, com um leque vasto de atividades e aulas, destinadas a todos os níveis etários, passando por várias Áreas e Disciplinas.

A prática pedagógica teve um papel fundamental na minha formação, permitindo-me refletir, analisar e interpretar as atividades/ aulas observadas e lecionadas. Gomes e Medeiros (2005) salientam que a Prática Pedagógica tem uma função importante no:

desenvolvimento pessoal e profissional (função desenvolvimentista), pois trata-se de um processo que envolve a pessoa do formando, numa diversidade de vertentes relacionadas com as formas de organização e de apreensão de conhecimentos, as crenças, os valores, os sentimentos e as atitudes (...) com vista, por sua vez, a otimizar o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa dos (seus) alunos da turma que lhe foi confiada. (p.21)

Neste processo de construção e formação, o Estágio Profissional foi essencial para o ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as diferentes realidades. As aprendizagens vão evoluindo, pelo que aprendi a planificar, a gerir o tempo e o grupo, a analisar, a repensar e melhorar estratégias e a lecionar diversos componentes e conteúdos programáticos adaptados a cada faixa etária. A oportunidade de estagiar em salas com diferentes turmas e grupos permitiu-me concluir que o seu desenvolvimento é assimétrico. O modo e o tempo de aprendizagem também são fatores de real importância. É fundamental adaptar a linguagem corporal e postura, diversificando o mais possível nas estratégias de ensino, uma vez que a principal finalidade é terminar o ano letivo dos alunos com aprendizagens significativas.

A intervenção pedagógica é um momento profícuo em aprendizagens que se reflete na prática pedagógica como futura docente. Esta oportunidade é uma mais-valia para as estudantes permitindo a formação de “professores reflexivos, investigadores das

suas próprias práticas e capazes de criarem condições para que os seus alunos aprendam de forma participativa e autónoma” (Fernandes, 2016, p. 9). Neste período de tempo vivenciamos experiências novas pelas quais começamos a constatar falhas e obstáculos que passamos a reconhecer.

Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p.47), “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores”. Por isso, saliento que durante todo o percurso da prática tive a oportunidade de receber apoio das educadoras e professoras cooperantes e da Equipa de Supervisão Pedagógica. Todos os docentes disponibilizaram um pouco do seu tempo para me sugerir conhecimentos, ideias, estratégias e recursos de melhoramento das minhas atividades e aulas, através de críticas construtivas.

Ao longo de cada semestre estava estipulado para cada estagiária a aplicação de duas aulas avaliadas, por semestre, observadas pela Equipa de Supervisão Pedagógica bem como a professora orientadora da sala. É de referir a importância das reuniões, logo após cada aula, nas quais são realizados momentos de reflexão com o confronto de estratégias a serem melhoradas. Com a finalidade de evoluir como futura docente e na perspetiva de Marques (2003, p.106), “não há desenvolvimento profissional sem reflexão e sem formação e existe uma relação grande entre oportunidades de formação e motivação profissional e entre estas variáveis e o desenvolvimento profissional”.

No 1.º semestre primeira do Estágio Profissional, a prática era realizada a pares, com outra colega estagiária. Com o arranque da pandemia gerada pela Covid-19 em Portugal, foram surgindo novas regras. Assim, a prática pedagógica no 2.º semestre foi realizada através de simulações com plataformas *online*. No momento referido, enquanto futura docente, foi possível refletir sobre as dificuldades a planificar neste contexto, pelo que a dificuldade de encontrar e promover estratégias diversificadas foi bastante desafiante. Nesta fase, senti a carência da partilha com as crianças, a ausência dos seus afetos, segredos, sorrisos... Na vida das crianças é imprescindível a sua valorização e, na perspetiva de Sá (2002, p. 78), “o fluxo de afetos, sentimentos e emoções, às influências recíprocas das ações do professor e alunos” é essencial para o processo de aprendizagem dos alunos.

Há a possibilidade regressarmos ao contexto não presencial e é fundamental compreender que “as aulas síncronas também requerem interação e é esta dinâmica que permite manter um contacto mais próximo entre todos, beneficiando também a aprendizagem” (Lagarto et al., 2020, p.25). As plataformas mais utilizadas durante as aulas realizadas *online* foram o *Zoom* e o *Classroom*, às quais tive uma rápida adaptação.

No 3.º semestre, surgiram algumas limitações: cada sala podia ter apenas uma estagiária; era necessário utilizar farda; a duração do estágio na mesma valência passou a ser de 6 meses (anteriormente, um semestre permitia circular entre duas valências diferentes). O trabalho a pares torna-se importante na dinâmica de sala de aula. Segundo Morgado (1997, p.53), este tipo de trabalho entre os alunos permite “a troca de conhecimentos e confronto de estratégias utilizadas, facilitando a aprendizagem em grupo”.

Devido à pandemia do Coronavírus, o acesso a fontes bibliográficas tornou-se mais difícil. Contudo, penso que o trabalho apresentado transparece não só uma aprendizagem, mas também uma construção de objetivos refletidos pelo meu esforço, dedicação, humildade, atitude e persistência. De acordo com Cosme e Trindade (2001, p. 30), “um momento de aprendizagem corresponde sempre a um processo de construção”.

Considero que o meu percurso de aprendizagem durante os 5 anos de formação foi proveitoso e que permitirá tornar-me numa futura profissional mais reflexiva, confiante e consciente do mundo da educação. O meu principal objetivo é incentivar o prazer pela aprendizagem e contribuir para uma evolução dos pequenos aprendizes a todos os níveis. Concretizando mais um capítulo da minha vida, desafio-me a realizar ações de atualização. Desde sempre, o desejo de constante aprendizagem está presente em mim, porque este não se esgota, mas constrói-se. Na perspetiva de Ponte (2006, pp.24-24), a formação inicial de professores tem “princípios claros no que respeita aos seus objetivos, natureza, processos e profundidade e consistência visada”.

Para além da paixão que tenho por ensinar pequenos e graúdos, destaca-se uma outra predileção pela qual não vivo sem ela: a pastelaria. Retrocedendo para o Capítulo 4, verifica-se que a temática elegida se relacionou com a alimentação. Entre 2013 e 2016 realizei uma licenciatura em Produção Alimentar em Restauração, na Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril e, por isso, seria um sonho aliar, futuramente, estas duas vertentes como uma atividade extracurricular.

Como plano futuro pretendo ainda complementar a minha formação um Mestrado em Supervisão Pedagógica. Como sustenta Alarcão (1996, p.93), “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor”. Neste pressuposto “aprender a aprender é a capacidade para prosseguir, persistir e organizar a própria aprendizagem” (Murga, 2018, p. 71). Porém, como futura educadora e professora pretendo tornar a minha aprendizagem uma constante, uma vez os conteúdos, componentes e estratégias estão em constante alteração e atualização.

Quanto maior a dificuldade, maior será o sabor da conquista por isso nunca devemos desistir dos nossos sonhos. No poema “Asas” do escritor José Fanha (1985) podemos ler: “Nós nascemos para ter asas, meus amigos”.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: ME-DEB.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, saber analisar. In P. Perrenoud (orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Alves, M., P., & Ketele, J., M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e práticas*. (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Arends, R., I. (2008). *Aprender a ensinar*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, F., & Souza, R. J. (2012). *Géneros textuais e práticas educativas*. Lisboa: Edições LIDEL.
- Azevedo, M. G. & Migueis, M. R. (2007). *Educação matemática na infância*. Porto: Edições Gailivro.
- Balça, A. (2015). Contos tradicionais: língua, cultura e imaginário. In F. Azevedo (Coord.). *Literatura infantil e imaginário* (pp. 27-38). Braga: Universidade do Minho.
- Barros, L. (2014). *A leitura como projeto – Percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Tropelias e Companhia.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2009). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

- Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: Estudo de caso numa instituição de ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Recuperado de http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana_Bolh%C3%A3o.pdf
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico: Recursos e Técnicas para a Formação no século XXI* – (volume 3). Setúbal: Marina Editores. Lda.
- Both, I. J. (2007). *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: A filosofia do conhecimento*. (1ª Edição). Curitiba, PR: IBPEX.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1150/4/070_Brochura_Geometria.pdf
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de portugueses do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga.
- Caldeira, M. F., Pereira, C., P., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caraça, B. J. (2002). *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do ensino: Análise de planificações do 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15640/1/Tese%20definitiva%20-%20Leonilde.pdf>
- Carvalho, R. (2003). *Parcerias na formação. Papel dos orientadores clínicos – Perspectivas dos autores*. Loures: Lusociência.

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME.

Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas: Para o ensino do meio físico e social no pré-escolar e 1.º ciclo*. Porto: Areal.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_ep_e.pdf

Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições ASA.

Costa, A. F. M., & Santos, R. P. (2013). *A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva apresentada no II seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação e no IV seminário internacional sobre profissionalização docente*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8284_5837.pdf

Costa, J. A. (1999). *O papel da escola na sociedade actual: Implicações no ensino das ciências*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Curwin, R., & Curwin, G. (1993). *Como fomentar os valores individuais*. Lisboa: Plátano.

Decreto do Presidente da República n.º 14-A, de 13 de abril (Declara o estado de emergência, com o fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública).

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Matemática*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do meio*. Recuperado de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos | 1.º ciclo do ensino básico – Música*. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_1oc_musica_0.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos | 3.º ano - 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do meio*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos | 1.º ciclo do ensino básico – Expressão dramática/Teatro*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_c_teatro.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos | 3.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/3_educacao_fisica.pdf

Dohme, V. (2008). *Jogando. O valor educativo dos jogos. Jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Faria, C. (1984). *A interdisciplinaridade*. In Separata da Revista da Faculdade de Letras. 5 (2), 154-155.

Fernandes, D. (2016). Uma reflexão acerca da necessidade de representar a formação de professores (resumo). In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes. *Livro de atas: 1.º encontro internacional de formação na docência (INCTE)*. (pp.9-10). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435>

Fischer, J. (2001) *Uma abordagem prática da neurociência como contribuição para alfabetização de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais*. (Tese

Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, A. F. M. (2017). *A exploração e o conhecimento das artes visuais com crianças de três anos. A ação das crianças sobre os objetos*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação, Instituto Superior de Ciências Educativas. Lisboa. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/286576252.pdf>

Freire, P. (2005). *A importância do ato de ler*. (46ª edição). São Paulo: Cortez.

Funch, B. S. (2000). Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In J. P. Fróis (Coord). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares* (pp. 109-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). *(Re) pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. In Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. (org) (2005). *Supervisão – Investigações em contexto educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gorgulho, A., & Teixeira, M. (2016). *A importância da aprendizagem da gramática e da escrita - O uso do laboratório gramatical*. https://www.researchgate.net/publication/339538062_A_importancia_da_aprendizagem_da_Gramatica_e_da_Escrita_-_o_uso_do_laboratorio_gramatical/citation/download

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guedes, C., & Moreno, J. (2002). *Guião para professores – A escola vai ao museu*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.

Kishimoto, T. (2005). *Jogo e educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Kraemer, M. E. P. (2005). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária en América del Sur (8, 9 y 10 de Diciembre). Recuperado de

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%20a%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Lagarto, J. R., Mineiro, A., Carvalho, P. V. D., Moita, M. Palha, S., Carmo, H.,... Gonçalves, M. (2020). *Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID-19*. Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_de_boas_praticas_de_ensino_online_em_contexto_de_emergencia_para_alunos_surdos_durante_a_pandemia_da_doenca_covid_19.pdf

Le Gal, J. (2006). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, 87-92. Recuperado de <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos conceitos, novas práticas*. Lisboa: ASA.

Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A., & Jordão, A. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, E. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coor.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação*. (pp. 125-142). Lisboa: Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015a). *50 Técnicas que avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015b). *Eu, professor, pergunto*. Lisboa: Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2016). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>
- Magalhães, C. M. L. (2016). *Promoção da leitura e da escrita no pré-escolar: Prevenção das dificuldades de aprendizagem*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20LEITURA%20E%20DA%20ESCRITA%20NO%20PR%C3%89-ESCOLAR-Preven%C3%A7%C3%A3o%20da.pdf>
- Magalhães, V. F. (2005). A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: Fazer de gente divertida uma gente crescida. *No branco do sul as cores dos livros – Encontros sobre a literatura para crianças e jovens*. Beja: Editorial Caminho.
- Marcon, R. A., & Burgo, O. G. (2012). *A construção de conceitos matemáticos na educação infantil: Uma contribuição da geometria*. Disponível em http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/rosana_aparecida_marcon.pdf

- Marques, R. (2003). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando - Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A.V.... & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. H., & Villalva, A. (2007). *O essencial sobre língua portuguesa: Linguística*. Editorial Caminho.
- Matos, A. J. (2001). *Enciclopédia geral da educação*. Lisboa: Criterital.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. (1.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mazzotti, K., & Broega, A. C. (2012). *O desenvolvimento da criatividade, através da utilização técnicas de mapas mentais e analogias, no processo de criação em moda*. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21905/1/Global_Fashion%20Madrid_2012.pdf
- Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de matemática. In J. P. Ponte (Org.). *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 135-161). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Moreira, D., & Botas, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática-Um estudo no 1.º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Muscolino, J. (2008). *O sistema esquelético e a função muscular*. Loures: Lusodidacta.

- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, I. (2013). *O trabalho interdisciplinar e as aprendizagens – Uma intervenção numa escola básica do 1.º ciclo*. (Relatório do projeto de investigação). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4355>
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1.º ciclo do ensino básico: Uma construção social* (Tese de Doutoramento). Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Pinto, J. (2016), A avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (coord.). *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. (pp.3-40). Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Ponces de Carvalho, A. (s. d.). *Mestrados formação de docentes*. Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <http://www.ese-jdeus.edu.pt/detail.asp?id=29>
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Ed.). *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 19-35.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., (...), Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Puente, A. (1991) Teoría del esquema y comprensión de la lectura. In A. Puente (Comp.), *Comprensión lectora y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

(pp. 73-1). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9494110266A>

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?*. Ílhavo: Câmara Municipal. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62903/10/Ler%20para%20Crescer.pdf>

Rau, M. C. T. D. (2007). *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Ibpex.

Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*. Dublin: Authentik.

Reis, C. (1992). Reflexões genéricas sobre o estatuto da didática da literatura. *O Professor*, 26, 40-44.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar história com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, L. F. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Recuperado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/4/Tese%20Let%C3%ADcia%20-%20Final%20com%20corre%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Rodrigues, M. (2010). *O sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. (Dissertação de Doutoramento). Espanha: Universidad de Extremadura.

Rodrigues, M. J., & Vieira, R. M. (2011). *Concepção de trabalho experimental de educadores de infância e as suas práticas didático-pedagógicas*. In Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania. (pp. 89-102). Braga: Universidade do Minho.

Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M.C. (2001). *Estudo do meio no 1.º ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rossi, F. S. (2012). Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM*, 01, 1-18.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico. Que implicações para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. In *Livro de resumos do congresso sobre trabalho prático e experimental na educação em ciências*. (pp. 57-67). Braga: Universidade do Minho.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (1998). Conceções alternativas dos alunos. In M. Oliveira (eds.). *Didática da biologia* (pp. 74-101). Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M. E. V. M. (1991). *Mudança conceptual na sala de aula: Um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, P. C. L. (2013). *Ensino da música e a prática pedagógica: do contributo da arte cénica e a história da música*. Escola Superior de Educação – Coimbra. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10698/3/PAULA_SANTO.pdf
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Sequeira, L., Freitas, P. J., & Nápoles, S. (2009). *Números e operações – Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrano, J. M., & Almeida, J. M. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50.

Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância. Supervisores e estilos de supervisão*. Portugal: Editorial Novembro.

Silva, I. L., (Coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

Silva, V. (2016). *A planificação no processo de ensino e de aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Relatório final de estágio de 2.º ciclo em ensino de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais. Recuperado de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7433/1/msc_vfssilva.pdf

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Sousa, E. M. P. (2016). *A disposição das mesas na sala de aula e a interação entre as crianças: Um estudo de caso no 1.º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17356/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20Evangelina%20Sousa.pdf>

Souza, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In Encontro de Pesquisa em Educação: IV Jornada de Prática de Ensino. (pp.110-114). Arq Mudi.

Stern, A. (1978). *Iniciação à educação criadora*. Lisboa: Socicultur.

Suena, A., & Castro, S. L. (2005). *Estratégias fonológicas e ortográficas na aprendizagem da leitura do português europeu*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28259767_Estrategias_fonologicas_e_ortograficas_na_aprendizagem_da_leitura_do_portugues_europeu

- Teixeira, M. M. (2009). *A importância do texto poético no desenvolvimento cognitivo e estético da criança do 1º ciclo: Relato de uma experiência*. Universidade da Beira Interior. Recuperado de <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1772>
- 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*. (Dissertação de Mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Recuperado de [file:///C:/Users/Asus/Downloads/DissertMestradoRitaCorreiaTeixeira2017%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/DissertMestradoRitaCorreiaTeixeira2017%20(7).pdf)
- Thouin, M. (2013). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias: experiências para crianças dos 3 aos 7 anos*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. M. Guimarães & T. Levy (org.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.
- Vayer, P. (1993). *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, H. (2000). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Zabalza, M. A. (1998b). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza (coor.). *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

**Anexo 1 – Protocolo Experimental para o
2.º ano (Impressões digitais)**



2.º Ano

Nome: _____ Data: _____

Impressões digitais

1. Introdução

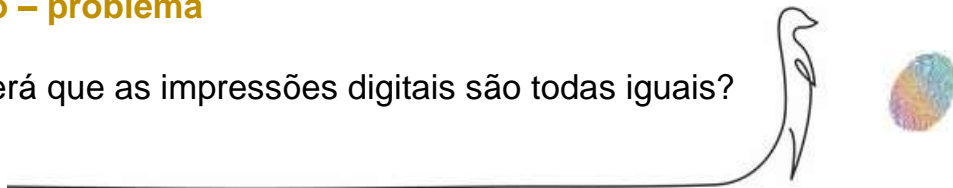
Se olhares com atenção para as tuas mãos verificas que tens cinco dedos em cada mão, com nomes diferentes: o polegar, o indicador, dedo médio, o anelar e o mindinho.



Observa bem os teus dedos e repara que nas suas pontas existem linhas a formar padrões, a que chamamos de impressões digitais. Sabias que as impressões digitais nascem connosco e nunca mudam ao longo da vida?

2. Questão – problema

Será que as impressões digitais são todas iguais?



3. Previsões

3.1. Assinala com uma cruz (X) nas opções que consideras corretas.



As impressões digitais são iguais...

	✓	✗
... em todos os dedos das mãos.		
... em todas as pessoas.		

Estás pronto para seres um detetive das tuas impressões digitais? Vira a página!

4. Materiais



lupa



fita-cola



tesoura

Dedos	Indicador	Mindinho
A tua impressão digital		
Tipo de impressão digital		

tabela



tipos de impressões digitais



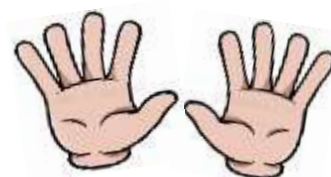
cola

5. Procedimentos

- 5.1. Procura a folha onde desenhaste ao ritmo dos vários estilos musicais;
- 5.2. Esfrega o teu dedo sobre o desenho, com cuidado;
- 5.3. Coloca o dedo na fita-cola no lado da cola;
- 5.4. Cola a impressão digital no local indicado da tabela;
- 5.5. Repete o processo até que a tabela fique preenchida;
- 5.6. Observa as tuas impressões digitais com a ajuda de uma lupa;
- 5.7. Identifica os teus tipos de impressões digitais, colando a imagem da mesma na tua tabela.

6. Resultados

- 6.1. Regista os teus resultados na tabela de identificação.



7. Conclusões

- 7.1. Risca as palavras de forma a tornares as frases verdadeiras.

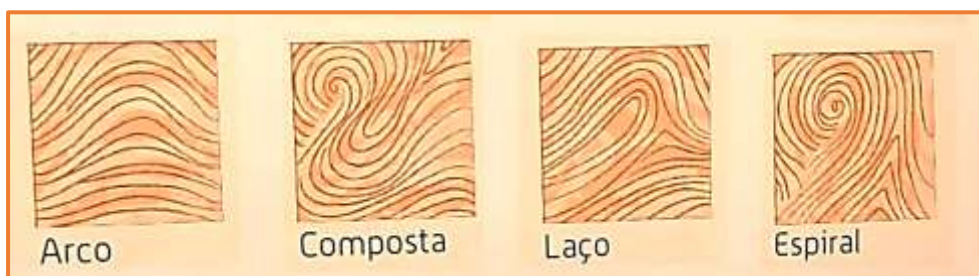
As impressões digitais são **iguais/diferentes** de pessoa para pessoa e são **iguais/diferentes** de dedo para dedo. As impressões digitais podem ser usadas para nos **identificar/ desconhecer**.

Anexo 2 – Tabela de registos, formas das impressões digitais e medalha de detetive (materiais relativos ao protocolo experimental para o 2.º ano - Impressões digitais)

Tabela de registos

Dedos	Indicador	M mindinho
A tua impressão digital		
Tipo de impressão digital		

Formas das impressões digitais



Medalha de detetive



Anexo 3 – História “Era uma vez uma gotinha de água”

Era uma vez uma gotinha de água

Era uma vez uma gotinha de água pequenina e transparente, que juntamente com outras gotas de água, formava a água de um lago. Um dia, o Sol brilhante aqueceu a água do lago.

As gotas de água separaram-se, subiram e formaram o vapor de água. Já não se viam gotas de água. O vento empurrou as nuvens e a gotinha viajou por muitas terras.

Quando a nuvem ficou mais pesada e encontrou um ar mais frio, algumas gotas de água caíram em forma de chuva. Ao passar pela montanha, o ar era muito, muito frio e a gotinha juntou-se a outras gotinhas, formando água sólida. Caíram na terra em forma de neve.

O calor do sol derreteu a neve e as gotinhas voltaram a ser água líquida. Uma parte da água introduziu-se na terra e alimentou as plantas. A outra parte infiltrou-se no solo. Quando encontrou rochas impermeáveis formou um lençol de água.

A gotinha, com as outras companheiras, correu debaixo da terra e formou uma nascente. A gotinha foi ter ao rio onde conheceu os peixes. O curso da água levou a gotinha até ao mar.

Agora a gotinha faz parte do mar e vive numa onda à espera que o Sol a aqueça, para de novo poder subir e começar uma nova viagem.





**Anexo 4 – Proposta de trabalho para a
Disciplina de Português (1.º ano)**



Tipos de frase

1. Liga as informações corretas.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Frase exclamativa</div> •	•	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Utiliza-se para pedir e dar ordens, instruções, ...</div> 
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Frase imperativa</div> •	•	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Utiliza-se para mostrar sentimentos, opiniões,...</div> 

2. Pinta as frases imperativas.

As gomas são doces.	Tens quantos anos?
Vai buscar o caderno à tua mala.	Senta-te no teu lugar!

3. Assinala com uma X as frases exclamativas.

- A Maria está alta!
- Comi um gelado de morango.
- Está muito calor!
- Mas que belo dia!

4. Escreve uma frase do tipo exclamativo.

Anexo 5 – Protocolos de registro (3.º ano)

3.º Ano – Atividade experimental (Cinco sentidos: a audição)

Nomes dos elementos do grupo: _____ Data: _____

Audição



1. Completa a frase: Os _____ são os órgãos responsáveis pela audição.
2. Coloca os fones que estão ligados ao computador para descobrires que sons ouviste.

Sons	Sons		Ouve com atenção		Ouvi na história “O senhor do seu nariz” ...	
	Agradável	Desagradável	O que penso que é...	Verifiquei que é...	Sim	Não
1						
2						
3						
4						
5						

3.º Ano – Atividade experimental (Cinco sentidos: o paladar)

Nomes dos elementos do grupo: _____ Data: _____

Paladar

1. Completa a frase: A _____ é o principal órgão responsável pelo paladar.
2. Para trabalharem em grupo, um dos elementos:
 - 2.1. Coloca a venda nos olhos;
 - 2.2. Prova os alimentos;
 - 2.3. Diz ao colega o que registar na tabela.



Amostra	Sabor (registra com uma X)				Amostra	
	Ácido	Amargo	Doce	Salgado	O que penso que é...	Verifiquei que é...
1						
2						
3						
4						

3.º Ano – Atividade experimental (Cinco sentidos: o olfacto)

Nomes dos elementos do grupo: _____ Data: _____

Olfacto



1. Completa a frase: O _____ é o órgão responsável pelo olfacto.

2. Juntamente com os restantes elementos do grupo cheira o que está em cada copo.

2.1. Regista na tabela os resultados.

Copo	Cheiro		No copo...		Está presente na história "O senhor do seu nariz"	
	Agradável	Desagradável	Penso que é...	Verifiquei que é...	✓	✗
1						
2						
3						
4						
5						

3.º Ano – Atividade experimental (Cinco sentidos: a visão)






Nomes dos elementos do grupo: _____ Data: _____

Visão



1. Completa a frase: Os _____ são responsáveis pelo sentido da visão.

2. Observa as imagens disponibilizadas e preenche a tabela.

Imagens	Ativa bem a tua visão. Explora cada imagem e descreve o que observas.	Ordena por ordem cronológica (de 1 a 5).
A 	<hr/> <hr/> <hr/>	
B 	<hr/> <hr/> <hr/>	
C 	<hr/> <hr/> <hr/>	
D 	<hr/> <hr/> <hr/>	
E 	<hr/> <hr/> <hr/>	



**Anexo 6 – Dispositivo de avaliação do
Domínio da Matemática (4 anos)**

Associação de quantidades

1. Preenche o quadrado com a quantidade obtida.

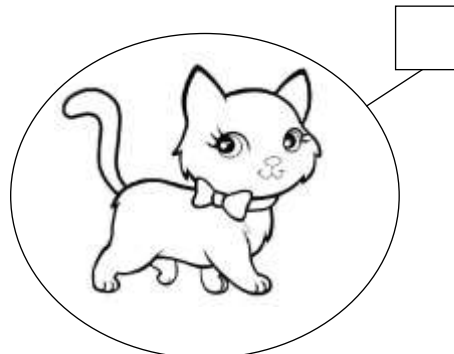
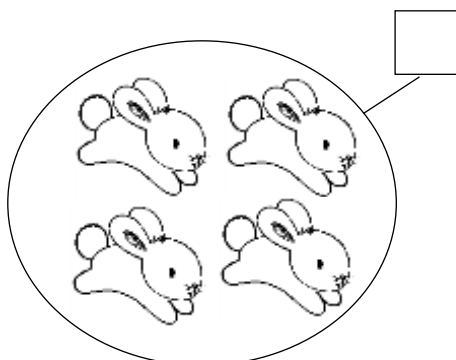
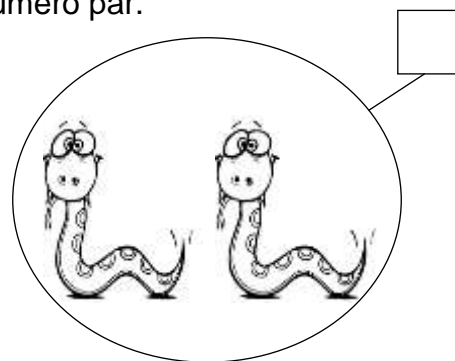
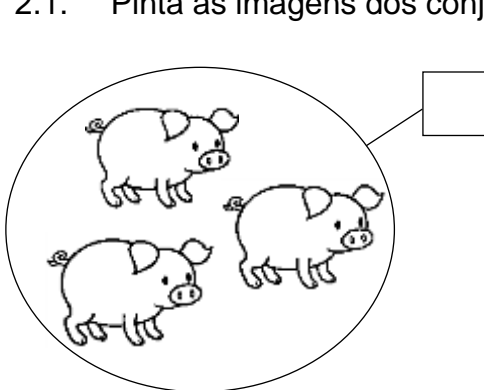
1.1.  +  =

1.2.  +  =

1.3.  +  =

2. Regista o número de animais de cada conjunto no quadrado.

2.1. Pinta as imagens dos conjuntos com número par.



Nome: _____

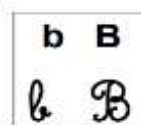
Data: ___ / ___ / ___

**Anexo 7 – Grelha de correção da
proposta de atividade do Domínio da
Matemática – 4 anos**

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	1. Identificação do resultado de adição				2. Registo do número de animais de cada conjunto					3. Reconhecimento dos números pares				4. Escrita dos numerais					5. Motricidade Fina		Total		
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	5.1.	5.2.	10	Avaliação	
Cotações	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	2	1	0	-1	2	1,5	1	0,5	0	1	0			
Crianças	C1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	6	Suficiente
	C2	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-1	2	-	-	-	-	-	0	7	Bom
	C3	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-1	-	-	1	-	-	-	0	4	Insuficiente
	C4	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	9	Muito Bom
	C5	-	2	-	-	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	0	7	Bom
	C6	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0,5	-	-	0	6,5	Suficiente
	C7	3	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-1	-	-	-	0,5	-	-	0	5,5	Suficiente
	C8	3	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	1	-	9,5	Muito Bom
	C9	-	-	1	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	0	6,5	Suficiente
	C10	3	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	0	8,5	Bom
	C11	3	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	-1	-	1,5	-	-	-	-	0	6	Suficiente
	C12	-	-	1	-	-	-	-	-	0	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	3	Insuficiente
	C13	-	2	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-2	-	-	-	-	0	-	0	3	Insuficiente
	C14	3	-	-	-	-	-	-	0,5	-	2	-	-	-2	-	-	-	-	-	-	0	3,5	Insuficiente
	C15	3	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	0	7	Bom
	C16	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	0	7,5	Bom
	C17	-	-	1	-	-	-	-	-	0	2	-	-	-2	-	-	1	-	-	-	0	2	Fraco
	C18	3	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	10	Muito Bom
	C19	3	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	-	1	-	9,5	Muito Bom
Média do grupo	2,15 / 3,00				1,39 / 2,00					0,84 / 2,00				1,18 / 2,00					0,26 / 1,00		6,36	Suficiente	

**Anexo 8 – Dispositivo de avaliação do
Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita (5 anos)**



Consoante /b/

1. Ajuda a Bruna a descobrir o caminho para encontrar a sua bola, circundando apenas as letras /b/ que encontrares.

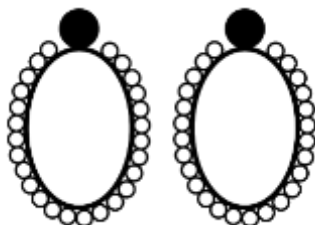
	b	b	p	q	p	p	q
p	q	b	b	p	p	p	p
p	p	p	b	p	p	q	p
p	q	p	b	b	b	b	

2. Completa o nome das imagens com a letra em falta.

2.1. Pinta as imagens cuja palavra começa pela letra /b/.



___anana



___rincos



a__elha



___ruxa

3. Lê a frase:

A bota é tua.

3.1. Copia a frase para a linha abaixo com a letra bicuda.

**Anexo 9 – Grelha de correção da
proposta de atividade do Domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
(5 anos)**

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1. Identificação do grafema da letra /b/				2. Associação das imagens às palavras					3. Identificação de convenções de escrita					4. Motricidade Fina			Total	
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1.	4.2.	4.3.	10	Avaliação
Cotações	3	2	1	0	3	2	1	0	-1	3	2,5	2	1	0	1	0,5	0		
Crianças	C1	-	2	-	-	-	2	-	-	-1	-	-	2	-	-	0,5	-	5,5	Suficiente
	C2	3	-	-	-	3	-	-	-	-1	-	2,5	-	-	-	-	0	7,5	Bom
	C3	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C4	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C5	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C6	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C7	3	-	-	-	3	-	-	-	-1	-	2,5	-	-	-	0,5	-	8	Bom
	C8	-	2	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	9	Muito Bom
	C9	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C10	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	0,5	-	9,5	Muito Bom
	C11	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C12	-	2	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	9	Muito Bom
	C13	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C14	-	2	-	-	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	0	7	Bom
	C15	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C16	3	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	10	Muito Bom
	C17	-	2	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	9	Muito Bom
	C18	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2,5	-	-	1	-	-	9,5	Muito Bom
	C19	-	2	-	-	3	-	-	-	-	-	2,5	-	-	1	-	-	8,5	Bom
Média do grupo	2,68 / 3,00				2,78 /3,00					2,78 /3,00					0,81 /1,00			9,07	Muito Bom

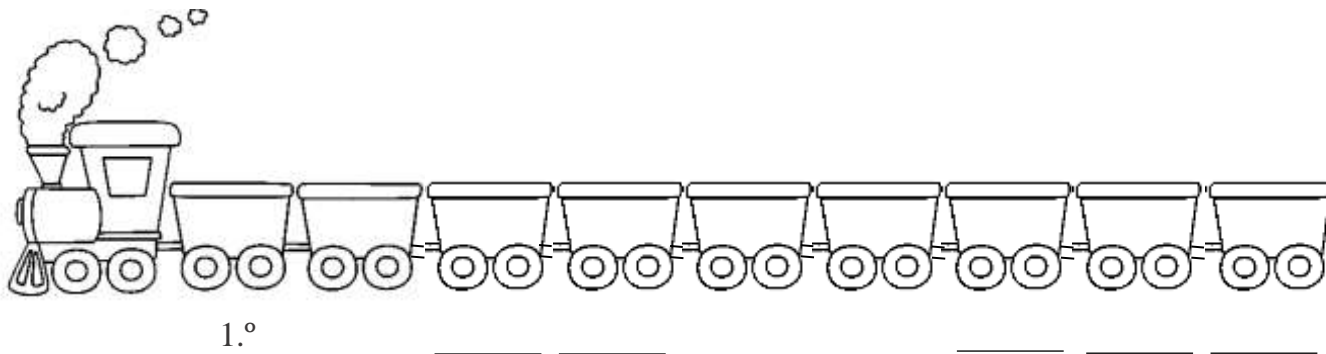
**Anexo 10 – Dispositivo de avaliação da
Disciplina de Matemática (1.º ano)**

Disciplina da Matemática – 1.º ano

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Numerais ordinais

1. Numera as carruagens do comboio com os numerais ordinais.













1.1. Pinta:

1.1.1. A 2.ª carruagem de amarelo;

1.1.2. A 4.ª carruagem de verde;

1.1.3. A 9.ª carruagem de azul;

2. A Luísa organizou os seus desenhos na tabela seguinte, colocando-os pela sua ordem de preferência.

									
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º

2.1. Completa as frases com os numerais ordinais, escritos por extenso.

O primeiro é o gelado.

O _____ é o gato.

O _____ é a cadeira.

A bicicleta está em _____.

O cão é o _____.

Em _____ está a menina.

Os livros estão em _____.

A árvore é a _____.

A televisão é o _____.

O _____ é a flor cor-de-rosa.

**Anexo 11 – Grelha de correção da
proposta de trabalho da Disciplina de
Matemática (1.º ano)**

Grelha de avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática																	
Parâmetros	1. Identificação dos numerais ordinais									2. Correspondência da escrita do numeral ordinal					Total		
	1.1. Numera corretamente as carruagens					1.2. Pinta corretamente as carruagens com a respectiva cor, respeitando o numeral ordinal				2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	10	Avaliação	
Crítérios	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.1.4.	1.1.5.	1.2.1.	1.2.2.	1.2.3.	1.2.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	10	Avaliação	
Cotações	3	2,5	2	1	0	3	2	1	0	4	3	2	1	0			
Alunos	A1	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2	-	-	8	Bom
	A2	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	9	Muito Bom
	A3	-	2,5	-	-	-	-	-	1	-	4	-	-	-	-	7,5	Bom
	A4	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	9	Muito Bom
	A5	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2	-	-	8	Bom
	A6	-	2,5	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	8,5	Bom
	A7	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	9	Muito Bom
	A8	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	7	Bom
	A9	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	5	Suficiente
	A10	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	9	Muito Bom
	A11	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	7	Bom
	A12	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3	-	-	-	8	Bom
	A13	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2	-	-	8	Bom
	A14	3	-	-	-	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	10	Muito Bom
	A15	-	2,5	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	4,5	Insuficiente
	A16	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3	-	-	-	8	Bom
	A17	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	3	-	-	-	7	Bom
	A18	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	9	Muito Bom
Média da turma	2,75 / 3,00					2,27 / 3,00				2,83 / 4,00					7,86	Bom	

**Anexo 12 – Dispositivo de avaliação da
Disciplina de Português (3.º ano)**

Nome: _____ Data: ___/___/___

1. Lê o texto com atenção.

~~~~ **Balada do rei das sereias** *~~~~*

1	O rei atirou Seu anel ao mar E disse às sereias: – Ide-o lá buscar,	20	Foram as sereias Não tardou, voltaram, Não faltava um grão. Maldito capricho De mau coração!
5	Que se o não trouxerdes Virareis espuma Das ondas do mar!	25	O rei atirou Sua filha ao mar E disse às sereias: – Ide-a lá buscar, Que se a não trouxerdes
10	Com o perdido anel Maldito o capricho De rei tão cruel!	30	Virareis espuma Das ondas do mar!
15	O rei atirou Grãos de arroz ao mar E disse às sereias: - Ide-os lá buscar, Que se os não trouxerdes Virareis espuma Das ondas do mar!	35	Foram as sereias... Quem as viu voltar? ... Não voltaram nunca! Viraram espuma Das ondas do mar.



Manuel Bandeira, Obras poéticas, Minerva

2. Completa as frases com as palavras do quadro.

Este texto é um _____. Tem _____ estrofes. Neste texto, existem _____ sétimas e três _____, porque têm 7 e 5 versos, respetivamente.

poema quadras três quintilhas seis



3. Quem é o autor do texto?

4. Qual é o título do texto?

5. Completa a frase, assinalando a resposta correta.

O rei ameaçava as sereias, dizendo-lhes que se não fizessem o que ele dizia...

- ... seriam transformadas em grãos de arroz.
- ... seriam obrigadas a viver fora daquele oceano.
- ... seriam transformadas em conchas do mar.
- ... iriam ficar para sempre como espuma das ondas do mar.

5.1. Transcreve um verso do texto que justifique a tua resposta.

6. “Quem as viu voltar? ... / Não voltaram nunca!” (linhas 33 e 34). O que atirou o rei ao mar para as sereias nunca mais voltarem?

7. Classifica, morfológicamente, as seguintes palavras:

7.1. atirou (linha 1): _____

7.2. ondas (linha 7): _____

7.3. nunca (linha 34): _____

8. Assinala com uma X as opções corretas.

Palavras	Palavra esdrúxula	Palavra grave	Palavra aguda	Monossílabo	Dissílabo	Trissílabo
anel						
sereia						
ondas						

9. Explica, por palavras tuas, o significado dos versos: “Maldito capricho / De mau coração!” (linhas 23 e 24).

**Anexo 13 – Grelha de correção da
proposta de trabalho da Disciplina de
Português (3.º ano)**

Grelha de avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português																								
Parâmetros	1. Compreensão do texto poético					2. Identificação dos elementos paratextuais			3. Interpretação do texto					4. Conhecimento gramatical								Total		
Critérios	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1. Classificação morfológica				4.2. Classificação fonológica				10	Avaliação	
														4.1.1.	4.1.2.	4.1.3.	4.1.4.	4.2.1.	4.2.2.	4.2.3.	4.2.4.			
Cotações	2	1,5	1	0,5	0	1	0,5	0	3	2,5	2	1	0	2	1,5	1	0	2	1,5	1	0			
Alunos	A1	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	8	Bom
	A2	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0	7,5	Bom
	A3	-	1,5	-	-	-	1	-	-	-	2,5	-	-	-	-	1,5	-	-	-	1,5	-	-	8	Bom
	A4	-	1,5	-	-	-	1	-	-	-	2,5	-	-	-	-	1,5	-	-	-	1,5	-	-	8	Bom
	A5	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0	7,5	Bom
	A6	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	2	-	-	-	9,5	Muito Bom
	A7	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	7	Bom
	A8	-	1,5	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	-	7	Bom
	A9	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	4,5	Insuficiente
	A10	-	-	-	1	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	-	6,5	Suficiente
	A11	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	0	7	Bom
	A12	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	10	Muito Bom
	A13	-	1,5	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	0	6,5	Suficiente
	A14	2	-	-	-	-	1	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	5,5	Suficiente
	A15	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0	7,5	Bom
	A16	-	1,5	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	8,5	Bom
	A17	-	1,5	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1,5	-	-	9	Muito Bom
	A18	-	1,5	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	7,5	Bom
	A19	2	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	-	7,5	Bom
Média da turma	1,71 / 2,00					1,00 / 1,00			2,84 / 3,00					1,18 / 2,00				0,50 / 2,00				6,26	Suficiente	

**Anexo 14 – Pedido de autorização para
os encarregados de educação
relativamente à participação no Projeto**

Pedido de autorização para a participação no projeto

“2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”

Informam-se todos os Encarregados de Educação dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, ao longo de todo o ano letivo, será desenvolvido o Projeto “2 D’s: Descasca mais, desembala menos!”, com duração prevista de uma hora semanal para cada turma integrada no horário escolar. Mais se informa que este projeto visa promover ações educativas dos alunos na vertente alimentar, contando-se assim com todo o apoio dos Encarregados de Educação para a disponibilização de materiais necessários ao desenvolver deste projeto (aventais, toucas, toalha de mesa, entre outros). Pretende-se partir das conceções alternativas dos alunos, explorando o parecer de cada um relativamente à questão “Como praticar uma alimentação saudável no dia a dia?”. O Projeto será repartido em quatro fases de desenvolvimento, teóricas e práticas, nomeadamente:

- Compreensão e debate da questão problema;
- Os artistas da Roda dos Alimentos;
- Chefes de palmo e meio;
- Divulgação do projeto à escola.

Na última fase, “Divulgação do projeto à escola”, todas as turmas participarão nas tarefas “demonstração dos conhecimentos culinários” e “teatro sobre a alimentação saudável”. Apenas a turma do 4.º ano participará na última tarefa deste projeto que consiste em sintetizar todo o projeto com a “criação de um artigo na revista da escola”.

Pede-se ainda autorização para que os alunos sejam fotografados e filmados durante os procedimentos desta ação, com o objetivo de apresentar um vídeo final sobre o Projeto.

Eu _____, encarregado de educação do aluno/a _____, do ___º ano, autorizo/ não autorizo o meu/minha filha a participar no Projeto “Descasca mais, desembala menos!”, ao longo do ano letivo.

Assinatura do encarregado de educação:

Lisboa, setembro de 2020

**Anexo 15 – Questionário anónimo aos
alunos sobre a importância de ter uma
alimentação saudável**



Projeto - 2 D's: Descasca mais, desembala menos!



Este questionário pertence ao Projeto “2 D's: Descasca mais, desembala menos!”. O objetivo deste inquérito é conhecer os hábitos alimentares dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e quais as suas preferências alimentares.

1. Uma alimentação saudável, equilibrada e de qualidade é sinónimo de...



...comer apenas legumes, vegetais e frutas.



...comer de tudo um pouco.

2. Quantas refeições fazes por dia?

2

3

4

6

7

3. Tomas o pequeno-almoço todos os dias?



4. Conheces a Roda dos Alimentos?

Sim

Não



5. Achas que teres bons hábitos alimentares é bom para a tua saúde?



Sim



Às vezes



Não

Obrigada pela tua participação!

