

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cátia Filipa Neves Henriques

Lisboa, julho de 2019

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cátia Filipa Neves Henriques

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob
a orientação da Professora Doutora Diana Mendes Boaventura

Lisboa, julho de 2019

Agradecimentos

Durante estes anos de intenso esforço para me formar profissionalmente, tive um grande crescimento a nível pessoal. Uma das aprendizagens essenciais foi reconhecer o valor de sentimentos tão importantes, responsáveis por manter o meu equilíbrio. Em primeiro lugar, o amor do seio familiar. Agradeço ao Homem que mais me incentivou a estudar para que ele se sentisse orgulhoso, qualquer que seja o sítio onde está: o meu querido avô. E ainda aos meus maiores exemplos: à minha preciosa mãe, Teresa Henriques, por apoiar incondicionalmente os meus sonhos, e ao meu cúmplice pai, Francisco Henriques, pelo companheirismo e valores transmitidos. Obrigada ainda ao meu adorado irmão, Cristiano, por toda a cumplicidade, e à Susana Paulino que complementa a nossa família.

Os outros sentimentos foram a amizade, o respeito e o companheirismo. Agradeço às amigas que iniciaram esta aventura ao meu lado; embora tenhamos seguido caminhos diferentes, a amizade mantém-se, e elas foram um imenso apoio: Joana Gaudêncio, Mariana Casquilho, Rita Barreto e Rita Neto. Obrigada a três amigos especiais, que transformam os meus dias em dias mais felizes com um simples gesto; eles foram os responsáveis por ´abstrair-me` dos estudos: a ti, André Rolim, por me dares a conhecer novas perspetivas; a ti, Ana Fernandes, pelas horas de gargalhada; a ti, Márcio Carmo, por todos os abraços confortantes. Quero também agradecer aos amigos que compreenderam a minha ausência, porque simplesmente tinha de estudar. Mesmo assim, estiveram presentes quando eu necessitava: Vanessa Silva, Débora Tristão, Sara Sofia, João Marramaque, Jorge Freire, Fábio Ferreira, Carlos e Rita Silva, Sara Chaves, Inês Silva, Liliana Ferreira, Carolyn Quaresma e Tânia Duarte. Obrigada às excelentes pessoas que fui conhecendo durante esta caminhada e que se tornaram essenciais: Sérgio Coimbra, Inês Cerejo, Hugo Rodrigues, Maria Miranda, Tiago Pereira e Filipe Guerra. Para terminar, obrigada às minhas parceiras de turma, de igual modo importantes, pelo companheirismo, pelas lágrimas e sorrisos partilhados: Adriana Bernardino, Carolina Costa, Joana Bentes, Maria João, Mariana Nóbrega e Rita Brito.

Para finalizar, deixo um agradecimento muito especial a todos os professores, em especial à minha orientadora, Professora Doutora Diana Boaventura, pelo apoio e incentivo para ser melhor, à Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, pelas palavras certas nos momentos certos, ao Professor Doutor José Maria de Almeida, pela dedicação na ajuda deste relatório, à Professora Doutora Violante Magalhães, por transmitir os seus conhecimentos, inclusive o amor e a importância da literatura infantil, à Professora Doutora Paula Colares Pereira, pelo apoio, à Professora Doutora Isabel Ruivo e à Professora Doutora Fernanda Sampaio, pela prontidão em ajudar.

Resumo

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

O relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e, por fim, uma apresentação de um Trabalho de Projeto.

De acordo com os estágios realizados durante os anos letivos 2017/2018 e 2018/2019 são apresentados 10 relatos, em que sete são de aulas observadas e três são reflexões de atividades realizadas por mim. Estes relatos estão distribuídos de igual modo para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente às planificações, são apresentadas oito estratégias dinamizadas por mim, e justificadas através de investigação. O terceiro capítulo aborda a avaliação, e são apresentados quatro dispositivos de avaliação. Por fim, no quarto capítulo é apresentado um trabalho de projeto com o tema “Plástico no mar é para acabar!”. Com este projeto pretendo sensibilizar as crianças sobre o problema do excesso da utilização de plástico, bem como as consequências que provoca quando não lhe é dado o destino mais correto.

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

Abstract

This Professional Internship Report comes within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, and pertains to the Professional Internship I, II, III and IV curricular units.

The report is divided into four chapters: Reports, Planning, Assessment Tools and, finally, a Project Work presentation.

According to the internships carried throughout the 2017/2018 and 2018/2019 school years, ten reports are presented, in which seven are from observed classes and three are reflections of activities carried out by me. These reports are distributed equally for Pre-school Education and Primary School. Regarding the planning, eight strategies held by me are presented and justified through research. The third chapter tackles the assessment, and four assessment tools are presented. Finally, the fourth chapter comprises a presentation of a project work on the subject "Plástico no mar é para acabar!" ("No more plastic at the sea!"). With this project I intend to raise children's awareness regarding the issue of plastic overuse, as well as its consequences when not disposed in the most correct way.

Key words: Pre-School Education and Primary School Teaching; Pedagogical teaching; Planning; Assessment; Project work

Índice

Introdução	1
Identificação e contextualização do estágio profissional	2
Calendarização e Cronograma	3
1. Capítulo 1 – Relatos de estágio	5
1.1 Descrição do capítulo.....	5
1.2 Relatos de estágio	5
1.2.1 Relato de estágio 1 – Domínio da Educação Artística – 3 anos.....	5
1.2.2 Relato de estágio 2 – Dia da Escola Aberta – 3 anos	7
1.2.3 Relato de estágio 3 – Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos ..	10
1.2.4 Relato de estágio 4 – Domínio da Matemática – 4 anos	13
1.2.5 Relato de estágio 5 – Visita de estudo – 5 anos	16
1.2.6 Relato de estágio 6 – Disciplina de Português – 1.º ano.....	19
1.2.7. Relato de estágio 7 – Disciplina de Matemática – 2.º ano.....	22
1.2.8. Relato de estágio 8 – Expressão Físico-Motora– 3.º ano.....	25
1.2.9. Relato de estágio 9 – Estudo do Meio – 4.º ano	27
1.2.10. Relato de estágio 10 – Assembleia de turma – 4.º ano.....	29
2. Capítulo 2 – Planificações	32
2.1. Descrição do capítulo.....	32
2.2. Fundamentação teórica	32
2.3. Planificações.....	34
2.3.1. Planificação de atividade do Domínio da Matemática – 3 anos	34
2.3.2. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 4 anos	36
2.3.3. Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos	37
2.3.4. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	39
2.3.5. Planificação de atividade da Disciplina de Matemática – 1.º ano....	42

2.3.6. Planificação de atividade da Disciplina de Matemática – 2.º ano	43
2.3.7. Planificação de atividade da Disciplina de Português – 3.º ano	45
2.3.8. Planificação de atividade da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano	48
3. Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	51
3.1. Descrição do capítulo.....	51
3.2. Fundamentação teórica	51
3.3 Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- 5 anos.....	53
3.3.1 Contextualização da atividade	53
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	53
3.3.3 Apresentação e análise dos resultados	55
3.4 Avaliação da atividade da disciplina de Português – 1.º ano.....	56
3.4.1 Contextualização da atividade	56
3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	57
3.4.3 Apresentação e análise dos resultados	59
3.5 Avaliação da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano.....	60
3.5.1 Contextualização da atividade	60
3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	61
3.5.3 Apresentação e análise dos resultados	62
3.6 Avaliação dos hábitos de leitura - 4.º ano	64
3.6.1 Contextualização da atividade	64
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	64
3.6.3 Apresentação e análise dos resultados	65
4. Capítulo 4 - Apresentação de uma proposta de projeto.....	71
4.1. Descrição do Capítulo.....	71
4.2. Fundamentação teórica	71
4.3. Desenvolvimento do projeto.....	75
4.3.1. Problema.....	75

4.3.2. Destinatários	75
4.3.3. Entidades envolvidas.....	75
4.3.4. Motivação e negociação	76
4.3.5. Objetivos	76
4.3.6. Planeamento	76
4.3.7. Recursos	79
4.3.8. Produtos finais.....	79
4.3.9. Avaliação.....	79
4.3.10. Calendarização.....	80
4.4. Considerações finais do projeto	81
5. Reflexão – Considerações finais	83
6. Referências Bibliográficas	86
7. Anexos	
Anexo 1 – Atividade do Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	
Anexo 2 – Atividade da Disciplina de Matemática – 2.º ano Raciocínio Lógico	
Anexo 3 – Atividade da Disciplina de Português – 3.º ano (Texto <i>Onde está a felicidade?</i> De Álvaro Magalhães)	
Anexo 4 – Atividade de Estudo do Meio – 4.º ano (Protocolo experimental)	
Anexo 5 – Proposta de avaliação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	
Anexo 6– Grelha de correção da proposta de avaliação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	
Anexo 7 – Proposta de avaliação da disciplina de Português – 1.º ano	
Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de avaliação da disciplina de Português – 1.º ano	
Anexo 9 – Proposta de avaliação da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano	
Anexo 10 – Grelha de correção da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano	
Anexo 11 – Inquérito por questionário dos hábitos de leitura – 4.º ano	

Anexo 12 – Questionário de avaliação: Trabalho de projeto

Índice de quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio	4
Quadro 2 – Planificação de atividade do Domínio da Matemática	34
Quadro 3 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	36
Quadro 4 – Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo	38
Quadro 5 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	40
Quadro 6 – Planificação de atividade da disciplina de Matemática	42
Quadro 7 – Planificação de atividade da Disciplina de Matemática	43
Quadro 8 – Planificação de atividade da Disciplina de Português.....	46
Quadro 9 – Planificação de atividade da disciplina de Estudo do Meio	48
Quadro 10 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de trabalho de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	54
Quadro 11 – Cotações dos critérios de avaliação da ficha de trabalho de Português- 1.º ano	58
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.ºano	62
Quadro 13 – Respetivas contagens dos indicadores definidos para a atividade dos hábitos de leitura no 4.º ano	65
Quadro 14 – Resultados da frequência das respostas abertas do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.º ano	69
Quadro 15 – Calendarização do projeto ao longo do ano letivo	81

Índice de figuras

Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	55
Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português – 1.º ano	59
Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade Resolução de Problemas da disciplina de Estudo do Meio – 4.ºano	62
Figura 4 – Resultados da pergunta 1 do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.º ano	66
Figura 5 – Resultados da pergunta 2 do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.ºano	67
Figura 6 – Resultados da pergunta 3 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.ºano	68
Figura 7 – Resultados da pergunta 5 do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.º ano	69

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional corresponde a um trabalho elaborado durante a realização de vários estágios de observação e de intervenção. Destina-se às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV referentes 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 relatório tem como objetivo evidenciar o trabalho desenvolvido ao longo destas quatro unidades curriculares enquanto estagiária sobre aquilo que observei, realizei e refleti.

Relativamente à importância da observação durante o estágio profissional, Dama & Ketele (1985, p.11) afirmam que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações.” As autoras também referem que a observação engloba “processos tão complexos como a descrição, a análise de situação, a conceptualização, a modelização, o juízo crítico, o cálculo, a medida, o diagnóstico, a avaliação, a tomada de decisão,...” (p.12). Deste modo, a observação durante o estágio profissional foi especialmente importante para a reflexão e para a execução deste relatório.

O estágio profissional é o ponto principal para as aprendizagens de um futuro educador/professor. É importante que com a prática pedagógica haja formação interligada de modo a aplicar conteúdos durante o estágio e de modo a saber refletir sobre as observações. “A formação deverá estruturar-se numa interação permanente entre a prática e a reflexão individual e coletiva, procurando soluções para a resolução de eventuais problemas que vão surgindo e para recolher dados, através da observação, indispensáveis ao diagnóstico e à tomada de posições críticas e reflexivas” (Durão & Almeida, 2017, p.73). Para além desta formação adquirida na teoria das unidades curriculares é fundamental neste processo uma equipa de supervisão para acompanhar e auxiliar. Durão e Almeida (2017) referem que “a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem” (p.73). Como tal, valorizo para uma melhor aprendizagem de um futuro educador/professor a existência da prática pedagógica interligada com a teoria das unidades curriculares e o apoio de uma equipa de supervisão.

O relatório está organizado em quatro capítulos, sendo que o capítulo 1 refere-se aos relatos sobre a minha observação, o capítulo 2 destina-se à minha prática como futura docente através do registo de planificações, o capítulo 3 inclui as avaliações das atividades e por fim, o capítulo 4 referente a uma proposta de uma atividade através da metodologia de trabalho de projeto.

Identificação e contextualização do estágio profissional

Durante o período de 13 de outubro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018, realizei o Estágio Profissional numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada em Lisboa, com as valências de Pré-escolar, dos 3 aos 5 anos, e de 1.º Ciclo, dos 6 aos 10 anos. Esta escola foi inaugurada em fevereiro de 1975 apenas com a valência de pré-escolar em funcionamento. Hoje em dia é composta por duas salas para cada idade, assim sendo é constituída por catorze salas. Também dispõe de um ginásio, uma cozinha, duas cantinas, uma dispensa para géneros alimentares, outra para produtos de limpeza e outra para guardar materiais didáticos; uma lavandaria, um gabinete de direção, uma sala de professores, uma biblioteca, nove WC para alunos e dois para professores, um pátio com muito espaço e dividido para cada valência. Conta com 24 colaboradores de pessoal docente e com 17 elementos de pessoal não docente. Nesta Instituição todos os alunos usam um uniforme. Desta forma, as suas roupas estão sempre protegidas.

No período de 5 de março de 2018 a 6 de julho de 2018 realizei o estágio numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em Lisboa, concretamente em Alvalade. Esta instituição conta com a valência da Creche, da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contém duas salas para cada faixa etária de Pré-Escolar e 1.º Ciclo, três espaços de recreio para que em horas similares as crianças da Educação Pré-Escolar estejam separadas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um ginásio, uma biblioteca decorada num ambiente acolhedor com sofás confortáveis e com os livros separados por categorias, uma sala de reuniões, uma sala com computadores, uma sala para a atividade da cerâmica e por fim, uma cantina, que embora tenha um espaço grande não é o suficiente para todos os alunos de cada valência, tendo estes que ocupar as salas de aulas. As salas são do tamanho adequado, com espaço para trabalhar e todas têm a vantagem de ter muita luz natural. A maior parte das salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão equipadas com quadros interativos, o que permite aos professores optar por um ensino mais dinâmico.

No terceiro semestre o estágio realizou-se em dois locais distintos, sendo que num primeiro momento, 9 de outubro de 2018 a 14 de dezembro de 2018 frequentei a

primeira Instituição Particular de Solidariedade Social, referida acima. De um ano para o outro modificou-se apenas o recreio, sendo que foi melhorado com mais objetos para as crianças brincarem. De 4 de janeiro de 2019 a 8 de fevereiro de 2019 regresssei ao segundo local de estágio referido, e continuei nesta Instituição até 5 de julho de 2019, realizando, também, o quarto semestre.

Calendarização e Cronograma

No quadro 1 está representado o cronograma do estágio, ou seja, as datas em que foram realizados os estágios, as reuniões, a orientação tutorial e ainda a elaboração deste relatório.

O cronograma de estágio está dividido por semestres, sendo que no 1.º e no 2.º os estágios foram dedicados à Educação Pré-Escolar, com a oportunidade de interagir com as três faixas etárias. O 3.º e 4.º semestre foi focado no estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos.

Durante estes dois anos de Mestrado houve sempre um acompanhamento com orientações tutoriais e uma aula semanal de Apoio ao Relatório no 1.º, 2.º e 4.º semestre. Também foram realizadas reuniões de estágio, duas por semestre, que promoviam a reflexão das aulas lecionadas no estágio através de diversas opiniões.

Em cada semestre foi realizado o seminário de contacto com a realidade educativa, ou seja, durante esta semana cumpria com o horário normal de uma profissional da área da educação.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Semestre	Atividade	Data
1.º semestre	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	18 de setembro de 2017 a 6 de outubro de 2017
	Estágio no grupo de 5 anos	13 de outubro de 2017 a 8 de dezembro de 2017
	Estágio no grupo de 3 anos	11 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
	Reuniões de estágio	15 de dezembro de 2017 e 2 de fevereiro de 2018
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10 de outubro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
2.º semestre	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	26 de fevereiro de 2018 a 2 de março de 2018
	Estágio no grupo de 5 anos	5 de março de 2018 a 4 de maio de 2018
	Estágio no grupo de 4 anos	7 de maio de 2018 a 6 de julho de 2018
	Reuniões de estágio	20 de abril de 2018 e 15 de junho de 2018
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	5 de março de 2018 a 6 de julho de 2018
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
3.º semestre	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	24 de setembro de 2018 a 5 de outubro de 2018
	Estágio na turma do 1.º ano	9 de outubro de 2018 a 14 de dezembro de 2018
	Estágio na turma do 4.º ano	4 de janeiro de 2019 a 8 de fevereiro de 2019
	Reuniões de estágio	7 de dezembro de 2018 e 18 de janeiro de 2019
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
4.º semestre	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	18 de fevereiro de 2019 a 22 de fevereiro de 2019
	Estágio na turma do 3.º ano	25 de fevereiro de 2019 a 3 de maio de 2019
	Estágio na turma do 2.º ano	6 de maio de 2019 a 5 de julho de 2019
	Reuniões de estágio	3 de maio de 2019 e 7 de junho de 2019
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	25 de fevereiro de 2019 a 5 de julho de 2019
	Orientação Tutorial	1 vez por semana

Capítulo 1 – Relatos de estágio

1.1 Descrição do capítulo

No decorrer deste capítulo vão ser apresentados dez relatos consequentes de momentos observados durante o Estágio Profissional, que serão devidamente fundamentados.

Os relatos apresentados são uma análise efetuada em contexto de sala de atividades com crianças dos 3 aos 10 anos, abrangendo a valência de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas situadas em Lisboa.

1.2 Relatos de estágio

1.2.1 Relato de estágio 1 – Domínio da Educação Artística – 3 anos

No dia 5 de janeiro de 2018, sexta-feira, a educadora da sala dos 3 anos iniciou como habitualmente, depois da hora da sesta, atividades destinadas ao subdomínio das artes visuais.

Este grupo, composto por 25 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos, era maioritariamente constituído por rapazes. A sala, na minha opinião, não era espaçosa embora tivesse uma janela que permitia a entrada da luz solar contribuindo para um ambiente mais acolhedor e propício ao bem estar. Estava completamente decorada com trabalhos realizados pelas crianças e pormenores alusivos à idade. No entanto, por não ser uma sala ampla a educadora teve de adequar as mesas de trabalho às atividades que pretendia proporcionar. Tal como Cerezo (1997) refere:

Normalmente as atividades plásticas realizam-se na sala, mas, pouco a pouco, foi-se impondo o critério de estabelecer dentro da própria sala zonas específicas para o trabalho plástico; são os chamados cantinhos ou oficinas de trabalhos manuais. Estes espaços, temporais ou permanentes, estão organizados para que trabalhem neles pequenos grupos, com disponibilidade imediata de materiais (...). (p.1105)

Assim sendo, depois das camas serem levantadas após a hora da sesta a educadora organizava o espaço de modo a estabelecer zonas específicas para desenvolver as artes visuais. Neste dia, começou por unir duas mesas somente para realizar os trabalhos manuais e colocou as restantes separadas pela sala. Nessas mesas que não estavam destinadas aos trabalhos manuais dispunha para as crianças vários brinquedos: desde a legos a brinquedos de encaixe. De seguida, organizou as crianças em pequenos grupos para que de uma maneira rotativa todos os grupos passassem por todas as mesas. O objetivo dos pequenos grupos serve para que exista um maior aproveitamento dos materiais nas artes visuais, e seja mais fácil a um adulto dar apoio.

No fim das mesas organizadas e dos grupos orientados a atividade iniciou com a educadora a distribuir uma folha A3 por cada criança. No centro da mesa estavam disponíveis quatro pratos de plástico e cada um deles continha tinta de uma cor diferente. Nessa mesma folha estava desenhado três reis magos do lado esquerdo, devido à época festiva que se aproximava, e do lado direito três montanhas. Entre os reis magos e as montanhas estavam delineados tracejados e o objetivo era que cada criança com o dedo conseguisse seguir esse caminho, sendo que esse tracejado não era direito, tinha algumas curvas. Inicialmente, a criança percorria o caminho com o dedo e posteriormente usava a tinta para marcar o caminho por onde o seu dedo passava.

Cerezo (1997) refere: “o elemento ou base fundamental do desenho é a linha, traço realizado sobre uma superfície por meio de utensílios muito diversos” (p.1117), entendo com esta afirmação que nestas idades o essencial não é colocar uma criança a desenhar linhas com régua, mas é importante estimular esta noção de linha, tanto direita, como curva. Na minha observação pude concluir que foi um trabalho difícil para a maioria do grupo, visto que muitas crianças não conseguiam com o dedo percorrer exatamente o caminho proposto pelo tracejado, pelo que concluo que certamente é um trabalho interessante para desenvolver esta competência de motricidade.

Para além disso, a técnica usada foi a digitinta que de acordo com Cerezo (1997) “é de uso muito simples... favorece o controle e a consciência das atividades musculares e facilita a expressão de emoções, conflitos, etc.” (p. 1157).

Na minha opinião, através da educação artística podem ser trabalhados diversos fatores, tal como neste caso a motricidade fina e a concentração. No entanto, Sousa (2003) refere que “embora as técnicas e os materiais sejam muito importantes, existem apenas para servir a criança, para permitirem a sua expressividade, jamais devendo constituir por si objetivos didáticos” (p.183). Deste modo, considero que as crianças devem ter um momento para explorar as técnicas e os materiais sem que realmente obedeça a uma regra, embora também ache importante a atividade que foi realizada. O mesmo autor também salienta a importância da digitinta nestas idades pois, indica “mais do que desenhar, trata-se de experiências de apalpar, sentir, tocar, agarrar e tatear formas e texturas” (p.188) e penso que manusear a tinta será certamente um divertimento para crianças.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) as artes visuais não são em geral desconhecidas pelas crianças quando estas entram no jardim-escola, no entanto, “um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas” (p.47).

Neste processo educativo o educador tem o papel fundamental de orientar, de incentivar, de intervir de modo a que cada criança descubra o prazer de criar, observar, comunicar, renovar e manusear. É essencial que sejam proporcionadas experiências diversificadas que levem cada criança a explorar a sua criatividade e que fundamentalmente seja de modo lúdico. Nas artes visuais é importante que o educador não trave a imaginação da criança, como por exemplo, devem ser evitadas perguntas como “o que estás a desenhar?” ou exemplificar com desenhos próprios, tal como defendido por Sousa (2003). Este autor refere que a melhor ajuda passa por motivar a criança ajudando “a procurar nas suas vivências outros caminhos expressivos possíveis” (p. 176). O importante não é perguntar a razão daquele desenho, não é ensinar a criança a desenhar os nossos estereótipos mas sim questionar a envolvimento daquele desenho, como por exemplo: se está a desenhar uma flor, deve ser trabalhado os sentimentos, “ com quem costumava ver flores, quais gostas mais, etc”, Como indica Sousa (2003) “ o desenho vai fluindo deste modo, expressando o seu inconsciente, enquanto o diálogo com o adulto decorre no âmbito cognitivo consciente” (p.176).

Como referido anteriormente a sala está decorada com os trabalhos realizados pelas crianças, sendo que este teve igualmente o mesmo destino. Há autores que não concordam com esse ato, como por exemplo, Sousa (2003) que define essa ação como “ajuizar os trabalhos das crianças com os critérios dos adultos” (p. 179) e ainda acrescenta “a colocação dos desenhos de uma criança na parede não a estimula em nada, apenas lhe define a altura da fasquia que terá que transpor para agradar ao adulto” (p. 180). No entanto, a educadora fazia questão de expor todos os trabalhos e não selecionava apenas alguns, assim, perante esta atitude não está a ajuizar qualquer trabalho apenas está a valorizar e através deles a harmonizar a sala.

Sem dúvida que abordar as artes visuais na Educação Pré-Escolar vai muito mais além de dar um lápis e uma folha, através desta pode-se criar inúmeras situações lúdicas e prazerosas com o intuito de desenvolver capacidades expressivas e criativas. É importante disponibilizar vários materiais para a criança explorar por si mesma, mas também é importante criar regras em certas atividades para promover e retirar algumas aprendizagens.

1.2.2 Relato de estágio 2 – Dia da Escola Aberta – 3 anos

Dia 5 de fevereiro de 2018 foi um dia especial e diferente para todos os grupos da Educação Pré-Escolar porque foi o dia da Escola Aberta. Neste dia todos os familiares são convidados a passar um momento com os seus pequenos, tanto podem ir pais e mães, como avôs e avós, primos ou tias. O importante é que esteja algum

familiar presente para acompanhar as crianças, “garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (Silva et al., 2016, p.28).

Como estagiária, pude acompanhar esta visita com o grupo da faixa etária dos 3 anos, que decorreu aproximadamente entre as 9h15 e as 12h30.

O dia começou como habitualmente, às 9h as crianças são recebidas e encaminhadas até às outras crianças que estão em roda, no salão, onde partilham variadas canções. Entretanto, os familiares começaram a ter autorização para entrar até ao salão para observarem esta atividade de receção diária e acompanharem algumas canções.

Por volta das 9h30 cada grupo dirigiu-se para a sua respetiva sala e os familiares acompanharam o trajeto com as crianças. Cada educadora ficou responsável por dinamizar as atividades com o seu grupo e com os familiares, a educadora deste grupo optou por realizar atividades em que os pais estivessem sempre em constante participação.

Assim sendo, iniciou a atividade colocando os familiares sentados nas cadeiras formando uma roda, por sua vez, as crianças sentavam-se à frente do seu respetivo familiar. De seguida, distribuiu o material matemático, blocos lógicos, e um saco de organza para ser colocado ao pescoço de cada criança e de alguns familiares presentes. A educadora explicou o funcionamento e as regras do jogo que consistia em formar conjuntos de acordo com as características que a mesma pedia. Começou por cada membro do jogo escolher uma peça dos blocos lógicos e colocá-la dentro do saco, formaram uma roda e no centro estava uma circunferência simbolizada com uma corda que seria a linha fronteira. O objetivo era estar atento aos atributos, de acordo com os blocos lógicos, que eram pedidos pela educadora de forma a irem saindo ou entrando na linha fronteira de acordo com as indicações. Para a maioria dos familiares foi o primeiro contacto com o material e com este jogo, o que levou a uma dinâmica mais lúdica, proporcionando algumas gargalhadas.

De seguida, houve um pequeno intervalo como é habitual na rotina das crianças e então deslocaram-se até ao pátio para descontrair. Mais uma vez a educadora preferiu realizar uma atividade entre todos antes das crianças puderem brincar livremente. Formou uma roda com todos os familiares e com as crianças e lembrou a música tradicional “Indo eu, Indo eu, a caminho de Viseu...”, como todos conheciam a música só tiveram que aprender a coreografia e assim se passaram alguns minutos, novamente muito divertidos.

Depois desta pequena pausa, os familiares deslocaram-se até ao ginásio para observar uma aula de educação física que costuma ser realizada com este grupo às

segundas-feiras. Porém, tiveram oportunidade não só de observar como também de interagir. A respetiva educadora deste domínio organizou o jogo das cadeiras, no entanto, substituiu as cadeiras pelos arcos, sendo que as regras eram iguais.

Depois do vencedor anunciado voltaram para a sala e estiveram atentos à educadora enquanto esta lia o livro *A galinha ruiva* de António Torrado. Após a leitura foi lançado um desafio aos familiares para dramatizarem a história que tinham acabado de ouvir, com os adereços à disposição. Houve uma certa vergonha neste desafio mas conseguiram-se os elementos necessários para esta dramatização e mais uma vez muitas gargalhadas foram ouvidas.

O tempo dos familiares estarem presentes estava prestes a terminar, mas para não ser uma despedida muito repentina, a educadora deixou um papel para cada familiar escrever uma mensagem para as crianças. Assim que estas voltassem da hora do almoço poderiam lê-la e ficar mais confortadas. E assim foi uma manhã diferente e importante para estabelecer uma relação entre a família e a escola, e ainda entre famílias, como indicam Silva et al. (2016):

Este contacto entre pais/famílias cujos/cujas filhos/as frequentam o mesmo estabelecimento educativo ou grupo de jardim de infância permite também a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as. (p.29)

Silva et al. (2016) defendem que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28). Esta relação pode assumir várias formas, tal como Marques (2001) refere “quando falamos em colaboração da escola com os pais estamos a falar de muitas coisas. Desde logo, a comunicação entre o professor e os pais dos alunos aparece à cabeça, constituindo a forma mais vulgar e mais antiga de colaboração” (p.19). Embora seja a forma mais vulgar e mais antiga é de facto essencial pois proporciona “ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva et al., 2016, p.28). Como tal, é através da comunicação que se consegue estabelecer outros tipos de relacionamento, como por exemplo, o caso específico deste relato, em que teve de existir um convite para que os familiares comparecessem e uma explicação para o que iriam ver ou fazer. Portanto, a comunicação é importante e através da mesma surgem outros planos importantes, como, “famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc” (Silva et al., 2016, p.28).

Reis (2008) afirma que “a interação entre a Escola e a Família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais ativa” (p.58). No entanto, é claro que existem benefícios com a proximidade da família à escola. Marques (2001) refere que:

No entanto, o envolvimento dos pais não traz só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (p.20)

No entanto, Silva (2003) afirma que “ a relação entre a escola e as famílias constitui uma relação complexa e multifacetada” (p.349). De acordo com esta afirmação, claramente que esta união não é fácil, também porque não é devidamente trabalhada. Tal como indica Reis (2008) “na relação família escola cada parte deve saber o que lhe cabe e quais as expectativas que têm e não se intrometer nos aspetos que não lhe dizem respeito” (p.59). A mesma autora ainda completa, com a seguinte afirmação:

Cada qual deve saber os seus papéis e perceber como os mesmos são diferentes ”O papel dos pais é de autoridade/cuidador, não forçosamente pedagógico, e o papel da escola é o pedagógico, sem perder o seu carácter de autoridade e sem se esvaziar na componente técnica. Já o objetivo de ambos, junto do aluno, é o seu sucesso académico, ou melhor, a aquisição de competências! E é aqui que se pode encontrar algo de comum. (p. 59)

Tal como Reis (2008) refere “será necessário que o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola” (p.61). Só deste modo será possível terminar com a falha de comunicação existente com a família, e por sua vez, desenvolver um programa de envolvimento parental. No entanto, o facto de existirem estes dias de Escola Aberta é um sinal que realmente há uma sociedade a mudar para o bem de todos: da escola, da família e também das crianças.

1.2.3 Relato de estágio 3 – Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos

No dia 15 de junho de 2018 realizei uma atividade de uma hora no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no domínio da Matemática e na área do Conhecimento do Mundo, com conteúdos relacionados com os meios de transporte, para um grupo de 4 anos composto por 25 crianças. É um grupo com elementos muito simpáticos, que estão dispostos a desenvolver novas atividades e que acabam por ter uma participação ativa. Neste grupo destacavam-se duas crianças por terem um raciocínio matemático muito bem desenvolvido, e, no entanto, existiam quatro crianças com um poder de concentração muito mais baixo relativamente às outras, como tal tinham de ser mais orientadas. Este grupo está disposto no salão, em vez de ser numa sala e estão divididos por pequenos grupos, sendo que cada 5 crianças pertence a uma

mesa específica. O facto do grupo da faixa etária dos 4 anos não ter uma sala própria e organizar-se no salão deve-se à própria instituição ter a opinião de que essa metodologia favorece a aprendizagem das crianças. Silva et al. (2016) afirmam que o importante é que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (p.24). É importante referir que a educadora organiza o espaço disponível do salão conforme as atividades que realiza, por exemplo, no tempo dedicado ao domínio da matemática as crianças estão sentadas nas respetivas mesas, embora no momento destinado à área do conhecimento do mundo as crianças estão noutra zona do salão com mais espaço propício à descoberta.

Neste relato vou focar-me especificamente na atividade que propus relativamente à área do Conhecimento do Mundo, tal como já referido, com os conteúdos dos meios de transporte. Para um momento didático de apenas vinte minutos, visto que os outros quarenta minutos destinavam-se aos outros dois domínios, optei por abordar apenas um meio de transporte: o helicóptero.

Catita (2007) refere que:

Se não houver uma profunda alteração na forma de estimular e aproveitar a curiosidade das nossas crianças no sentido formativo e estruturante do conhecimento, corre-se o risco de cada vez mais crianças atingirem a fase adulta demonstrando alheamento, ignorância e indiferença relativamente ao mundo que as rodeia, com as consequências nocivas que daí advêm. (p.4)

O mesmo autor defende a importância de estimular sobre o mundo que nos rodeia desde a idade pré-escolar e para isso é necessário criar estratégias através do trabalho experimental. Um facto importante de referir é que como estagiária tive a oportunidade de observar uma pedagogia com a sensibilidade de incluir semanalmente uma atividade experimental. Mesmo quando não há esta vertente de um ensino experimental é abordada diariamente a Área do Conhecimento do Mundo com aspetos reais, isto é, sempre que possível as crianças têm oportunidade de contactar e de manusear. Quando não é possível levar para a instituição um animal de grande porte, como por exemplo a vaca, há o cuidado de mostrar imagens reais e vídeos para que se entenda verdadeiramente o mundo que nos rodeia. Claramente, não se pretende que seja um conteúdo maçador, o objetivo “é procurar que as crianças pequenas consigam compreender ideias e conceitos que mais tarde venham a retomar em níveis superiores de complexidade e dificuldade” (Catita, 2007, p.6).

Silva et al. (2016) referem como finalidade da área do Conhecimento do Mundo alargar as bases da estruturação do pensamento científico para que posteriormente seja mais aprofundado. Os mesmos autores defendem o quanto é essencial “que se vá

construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspectiva crítica e de partilha do saber” (Silva et al., 2016, p.86).

Perante a importância desta área e do conteúdo que tinha de desenvolver, optei por realizar um helicóptero em grandes dimensões, em esferovite, para que transmitisse a melhor experiência às crianças. Iniciei a atividade colocando todas as crianças sentadas no chão em duas filas, uns atrás dos outros. De seguida, coloquei o helicóptero ao lado deles e questionei se sabiam em que meio de transporte iriam andar naquele momento. Todos disseram helicóptero, sem qualquer dificuldade. Para tornar a experiência ainda mais real, dei às duas primeiras crianças auscultadores, de modo, a que cada um desempenhasse o papel de piloto e copiloto. Pedi que dissessem adeus através da janela e coloquei o som do helicóptero a descolar. Durante a viagem por Lisboa, houve um diálogo sobre as curiosidades relativamente ao meio de transporte em questão. Voltei a colocar o som do helicóptero para a aterragem e voltaram a acenar através da janela. Depois desta viagem pedi que todos se sentassem nas cadeiras, que já estavam previamente colocadas de modo a todos terem uma boa visão sobre a tela que iria ter projetado vídeos e exemplos de vários helicópteros. Foram abordadas as características, a constituição, os tipos de helicópteros, bem como a sua função e utilidade. Foi importante durante este momento ouvir as vivências e as conceções alternativas de cada um relativamente aos diversos pontos do tema geral. Houve uma criança que referiu que tinha visto um helicóptero a aterrar numa estrada, e aproveitei para referir que tinha que haver autorização para aterrar em certos sítios, proporcionando segurança para todos ao redor. Neste diálogo todo sobre os aspetos importantes faltou referir o nome do local exato onde este meio de transporte pode aterrar: o heliporto. Considero que teria sido um detalhe importante de mencionar numa próxima atividade, tenho a certeza que não me irei esquecer.

Para terminar a área do Conhecimento do Mundo e interligar com a atividade seguinte do domínio da Matemática, que consistia na construção deste mesmo meio de transporte através do material matemático: 3.º Dom de Froebel, pousei um helicóptero telecomandado no centro das crianças e coloquei-o a voar para que entendessem a rotação do rotor principal e da cauda (as hélices). Foi um momento interessante para observar as reações das crianças: umas admiradas, outras entusiasmadas, outras a levantar os pés com receio do helicóptero, mas, todas elas estavam interessadas sobre aquilo que observavam. Para findar estes vinte minutos de atividade, houve oportunidade para as crianças telecomandarem o helicóptero.

Com esta atividade pretendi relacionar conteúdos científicos com o divertimento ao proporcionar às crianças uma viagem num helicóptero no mundo do faz-de-conta. Penso que seja importante transmitir conteúdos da forma mais lúdica, para conseguir captar a atenção das crianças e também considero essencial que haja tempo para cada criança comunicar sobre aquilo que pensa ou que até já vivenciou, ou seja, ouvir as conceções alternativas. Cachapuz (como citado em Martins et al., 2007) define conceções alternativas como “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites...” (p.29). O importante é que as crianças tenham vontade de expor as suas ideias e as suas diversas opiniões, de modo, a ilustrar vários pontos de vista durante uma discussão entre todos (Martins et al., 2007). A partir dos conhecimentos das crianças é possível abordar vários assuntos, retirar dúvidas e acrescentar mais informações.

1.2.4 Relato de estágio 4 – Domínio da Matemática – 4 anos

No dia 14 de maio de 2018, a educadora do grupo composto por 25 crianças com 4 e 5 anos, iniciou o dia dinamizando uma atividade respetiva ao domínio da Matemática entre as 9h30 e as 10h30. As características deste grupo já foram abordadas, no relato de estágio anterior.

Silva et al. (2016) defendem a importância deste domínio ser desenvolvido na educação pré-escolar, porque “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores” (p.74), para além de que pode ter um maior impacto.

A matemática rodeia o nosso dia-a-dia sem realmente apercebermo-nos da sua presença. Quando vamos às compras é imprescindível, por exemplo: o número de pacotes de bolachas, os quilogramas pretendidos em maçãs, a quantidade de caixas de pagamento que estão abertas, a caixa de pagamento que tem menos pessoas por atender, e, por fim, o próprio pagamento com dinheiro. Quando estamos a entrar em casa, por exemplo: o número da porta, o número de escadas que vamos subir, o número do andar para selecionar no elevador, entre tantas outras atividades. A verdade é que o nosso quotidiano está rodeado de experiências que envolvem a matemática e como educador é necessário “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (Silva et al., 2016, p.74).

Silva et al. (2016) referem como é importante recorrer a objetos para facilitar a concretização do raciocínio matemático. Caldeira (2009) identifica o material manipulativo como um “instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (p.15).

Em todas as atividades que observei como estagiária neste grupo entendi que no domínio da Matemática a educadora recorria sempre a materiais, quer a estruturados como não estruturados. Hole (como citado em Caldeira, 2009) define material estruturado como “uma coleção de objetos configurados de maneira a “corporizarem” uma ou mais estruturas matemáticas” (p.15), quanto que o material não estruturado “surge como aquele que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas”(Caldeira, 2009, p.16).

Na atividade deste dia a educadora recorreu a um material estruturado, nomeadamente o 3.º e 4.º Dom de Froebel. Froebel “considerava as crianças como plantinhas de um jardim, cujo jardineiro era o professor. Para ele, a escola era o lugar onde a criança devia aprender as coisas importantes da vida... não as estudando, mas vivendo-as” (Caldeira, 2009, p.240). Froebel criou um material estruturado, com o fim, das crianças aprenderem de forma lúdica a que chamou de: Dons. Caldeira (2009) define-os como “fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias” (p.241). O 3.º e 4.º Dom é composto por duas caixas: a caixa do 3.º Dom organizada com 8 cubos e a caixa do 4.º Dom composta por 8 paralelepípedos.

Nesta altura do ano letivo as crianças já estão familiarizadas com este material, sabendo realizar umas quantas construções sem o apoio da educadora.

A educadora começou por distribuir uma imagem plastificada de um quarto por cada criança e juntamente as caixas do 3.º e 4.º Dom de Froebel. Pediu para que cada um realizasse, em cima da imagem, a construção da mobília do quarto, visto que já é uma construção que todos sabem efetuar. De seguida, criou uma história alusiva à construção afirmando que o quarto era de uma menina chamada Júlia e que estava deitada na cama com três almofadas. De imediato, foram distribuídas imagens de almofadas num tamanho adequado para colocar por cima dos paralelepípedos que formavam a construção. Cada criança teve de selecionar três almofadas e colocar na cama. A educadora questionou a uma criança: “A Júlia estava deitada com três almofadas, mas houve uma que caiu para o chão. Quantas almofadas estão na cama?”, a criança retirou uma imagem da representação da almofada e contou com quantas ficou, nomeadamente duas almofadas. Fez mais duas questões do mesmo género e aumentou a complexidade com a seguinte questão, sendo que desta vez, não tinha

imagens alusivas para ajudar a concretizar o raciocínio: “O móvel ao lado da cama tem três gavetas e em cada gaveta existe três camisolas. É o mesmo do que dizer $3+3+3$ ou 3×3 . Quantas camisolas tem a Júlia?”. Apenas uma criança conseguiu chegar ao resultado correto e foi representar no quadro a indicação da multiplicação.

Este material tem uma regra muito específica no que toca às construções, estas não podem ser destruídas, isto quer dizer que ao passar de uma construção para outra tem de existir uma sequência lógica.

Depois da mobília do quarto e respeitando a regra mencionada anteriormente foi realizada a construção da escadaria, e por sua vez, foi realizada também, por quatro crianças, com dons de um tamanho consideravelmente grande que a educadora tem em esferovite. Esta escadaria tem 5 degraus e a educadora referiu que “a Júlia subiu três degraus. Quantas escadas faltam para chegar ao topo da escadaria?”. A criança a quem foi colocada a questão não conseguiu chegar à resposta, como tal, a educadora pediu para que se levantasse e fosse até à construção de dimensão maior e que subisse três degraus. Através desta dinamização, a criança chegou à resposta correta.

Pedi para que calmamente afastassem a construção e virassem a imagem plastificada, pois continha outro fundo, nomeadamente um jardim com uma árvore. Começaram a realizar outra construção: a mobília da sala, que é composta por seis cadeiras e uma mesa. A educadora questionou a um menino “Quantas meias dúzias de cadeiras existem?”. Este respondeu “6”. Esta quantidade representa uma meia dúzia, mas não tinha sido essa a questão. Como a educadora verificou alguma dificuldade pediu-lhe para organizar um grupo de 6 meninos e questionou “Quanto é meia dúzia?”, o menino acertadamente respondeu “6” e a educadora voltou a questionar “quantos grupos tens de 6?”. O menino entendeu que só tinha um grupo, como tal só tinha representado uma meia dúzia.

A educadora distribuiu por todas as crianças imagens de um copo de leite e de um prato e referiu que por cima da mesa estava um copo de leite e um prato. Indicou que nesse prato estavam “uma dúzia de scones” e questionou a uma criança “quantos scones tinha a Júlia?”. Acertadamente esta respondeu “12”. A educadora continuou a questionar “Comeu dois, com quantos ficou?”, uma outra criança respondeu “10” e foi representar a operação que idealizou no quadro, sem qualquer dificuldade. Por fim, realizaram a construção do poço e a educadora perguntou “ No poço estavam 5 peixes e a mãe da Júlia colocou mais dois. Quantos peixes estão no poço?”. A educadora questionou várias crianças e todas responderam acertadamente, “7 peixes”. Para concluir, só faltava realizar a operação da divisão e a educadora referiu que na árvore representada na imagem existiam 8 maçãs, cada criança colocou o número de maçãs

na árvore. A educadora prosseguiu aumentando o grau de dificuldade: “mas, a Júlia queria distribuir igualmente essas oito maçãs por dois cestos, quantas maçãs existem em cada cesto?”. Foi um raciocínio mais complicado e somente uma criança conseguiu chegar ao resultado de imediato sem a ajuda dos materiais, todas as outras crianças foram distribuindo as imagens das maçãs em dois grupos. No fim, uma criança representou no quadro a operação: $8 \div 2 = 4$ e arrumaram todos os materiais devidamente.

Após esta aula retirei a conclusão do quanto usar materiais, quer sejam estruturados ou não estruturados, é importante pois, a criança está em constante manipulação, quer dizer que os faz estar mais concentrados sobre a atividade e ainda é um momento lúdico, as crianças estão a aprender ao mesmo tempo que estão a brincar. É relevante que seja sempre um momento lúdico e não um momento aborrecido, em que as crianças vão adquirindo conceitos para progressivamente ser mais fácil de compreender.

Caldeira (2009) refere:

...é fundamental não esquecer que a utilização de materiais, por si só, não traduz uma aprendizagem eficaz e significativa da matemática, que deve ser um processo ativo, vivenciado pela criança, onde pode explorar, desenvolver, testar, aplicar ideias, refletir de modo a serem um meio e não um fim. (p.32)

Para concluir, os materiais são de facto importantes para estabelecer um ambiente dinâmico, para criar situações concretas de ajuda ao raciocínio de cada criança e para favorecer o envolvimento da criança através do brincar e do jogo. No entanto, o educador tem como função explorar e dinamizar situações que envolvam características específicas da matemática para que a aprendizagem seja eficaz e significativa. Tal como observei na atividade descrita, os materiais foram essenciais para ajudar, mas, as questões colocadas e toda a envolvimento, bem como o seguimento da atividade foi fundamental para cada criança retirar alguns conceitos matemáticos.

1.2.5 Relato de estágio 5 – Visita de estudo – 5 anos

No dia 23 de abril de 2018 acompanhei o grupo de 5 anos, composto por 25 crianças, a uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa.

Segundo Almeida (1998) as visitas de estudo são “entendidas como qualquer deslocação efetuada pelos alunos fora do recinto escolar com objetivos educacionais” (p. 25). Esta atividade foi propositada para que complementasse as componentes sugeridas no momento, na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, as classes dos animais.

O ensino tem evoluído e a ideia do educador/professor ser o principal responsável pela transmissão de conhecimentos começa a ser diferente. Cachapuz, Praia, e Jorge (2002) referem a evolução das principais perspetivas de ensino das ciências, detalhadamente: Perspetiva de Ensino por Transmissão, Ensino por Descoberta, Ensino para a Mudança Conceptual e de Ensino por Pesquisa. Nesta atividade, e na minha opinião, não se pode considerar que seja uma Perspetiva de Ensino por Transmissão visto que essa é somente direcionada pelo educador que tem a responsabilidade de transmitir ideias para que as crianças as escutem e armazenem as informações (Cachapuz et al., 2002). É uma atividade baseada na Perspetiva de Ensino por Descoberta e na Perspetiva de Ensino por Pesquisa porque “parte da convicção de que os alunos aprendem, por conta própria, qualquer conteúdo científico a partir da observação...” (Cachapuz et al., 2002, p. 146). As crianças aprendem através da observação e posteriormente as aprendizagens serão consolidadas pela educadora.

A visita de estudo estava marcada para as 9h, sendo que a essa hora as crianças começaram a entrar para o autocarro. Depois das crianças sentadas e de se verificar que todas tinham o cinto de segurança a viagem iniciou. Como é normal, existe muita excitação por parte das crianças porque é um dia em que a rotina muda. Durante a viagem, a educadora tenta manter sensivelmente o ruído, ou seja, não se pode pedir silêncio porque realmente é um dia diferente, mas também não se pode permitir o excesso de barulho, como tal, existe um meio termo em que todos podem falar uns com os outros cuidadosamente e existiu um momento em que as crianças foram sugerindo canções para todos juntos cantarem.

A viagem até ao oceanário é de curta duração e assim que se chegou, as crianças saíram e formaram o típico comboio a pares, que já estão habituadas, foram distribuídas bolachas e avançou-se para a entrada.

Uns dias antes da visita de estudo se realizar a educadora falou com as crianças sobre o que iam ver, os cuidados a ter, como se deviam comportar e sobre a missão que teriam de desempenhar. Esta missão é da autoria do Oceanário que tem várias à disposição para a Educação Pré-Escolar, sendo que cada Escola tem a oportunidade de escolher a que se enquadra nos seus objetivos.

Na página de internet do Oceanário de Lisboa é possível consultar as visitas guiadas que têm preparadas para a Educação Pré-Escolar. São todas compostas por um tema, uma experiência e uma missão a desempenhar pelas crianças. Neste momento, existiam seis opções: “Dr. Oceano”, “Escanifoquê? À procura dos escanifobéticos do oceanário”, “Sardinha ou tubarão? Eis a questão”, “Vasco e os heróis

do mar”, “De que cor é o mar?” e “Salta, pulguinha, salta”. Este grupo de crianças teve a oportunidade de experienciar a opção “Vasco e os heróis do mar”.

As crianças estavam prontas para iniciar esta missão e começou com a ajuda de uma instrutora do Oceanário que as acompanhou durante uma hora e meia. Esta atividade tinha o objetivo das crianças descobrirem os cinco poderes perdidos do Vasco, essenciais para defender o oceano. A instrutora começou por ler a carta do Vasco a pedir ajuda e, de seguida, mostrou um mapa com pistas, de modo a descobrirem os superpoderes perdidos e deste modo observar todo o espaço do Oceanário. Através do mapa foi explorado o sentido de orientação e a atividade também recorreu ao trabalho em grupo. Para desvendar uma pista eram sempre sugeridos jogos, como por exemplo, elementos escondidos. Cada superpoder estava relacionado com um dos cinco sentidos. O objetivo desta missão era entender que através dos cinco sentidos podem sentir-se as ameaças e ajudar a evitá-las, compreendendo aspetos como por exemplo: a sobrepesca, o uso proibido dos recursos marinhos, as causas do lixo, nomeadamente do plástico. Durante toda a visita foram comunicadas ideias para evitar as ameaças ao oceano, por exemplo, sobre o plástico tendo a educadora marinha sugerido que em vez de usarem os sacos de plástico quando vão comprar fruta substituíssem por um saco de pano. São pequenos gestos que fazem a diferença e que é importante que os mais pequenos aprendam. Faria et al. (2015) referem que os problemas ambientais “fazem hoje parte do nosso modo de vida, por isso quem melhor do que os alunos, e cada vez mais cedo, para tomarem consciência do seu papel quer no agravamento desses problemas, quer na procura de soluções para os resolver?” (p.13).

Silva et al. (2016) referem que o contacto e a observação com os seres vivos são experiências estimulantes para as crianças porque proporcionam oportunidades de estimulação à curiosidade e de reflexão. “Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Silva et al., 2016, p.90).

Considero muito importante o uso das visitas de estudo porque permite às crianças saírem da rotina e observar a própria realidade. Faria et al. (2015) indicam a importância destes contextos porque “oferecem condições chave para que o aluno possa construir um significado pessoal, faça as suas próprias escolhas, assuma o controlo da sua aprendizagem, colabore com outros e se sinta otimista e recompensado em relação aos esforços de aprendizagem” (p.23).

Esta visita de estudo foi muito agradável e está muito bem organizada. Foi possível conhecer as espécies que estão no Oceanário, observar todos os habitats existentes e ainda explorar um grave problema atual, que é o caso das ameaças aos

oceanos. Para além disso, ainda foram explorados conteúdos como os cinco sentidos. Como tal, através do jogo que pede a colaboração das crianças foi uma manhã de muita aprendizagem com muita brincadeira.

1.2.6 Relato de estágio 6 – Disciplina de Português – 1.º ano

No dia 19 de novembro de 2018, segunda-feira, lecionei uma aula de dia inteiro à turma do 1.º ano em que estavam presentes 22 dos 23 alunos. As crianças foram participativas e colaboraram nas atividades propostas.

Dei início à minha aula por volta das 9h30. Os alunos sentaram-se nos lugares habituais até às 11h. Iniciei a aula com a disciplina do Português e a escolha para desenvolver uma atividade com a turma teve origem no que a professora cooperante solicitou, nomeadamente, que teria que realizar uma “expressão coletiva”, ou seja criar uma história com todos os alunos.

Perante este pedido, decidi escolher um livro e a partir dessa história criar outro final. Como tal, escolhi o livro *Lobo procura emprego* de António Torrado.

António Torrado, nascido em Lisboa, em 1939, e licenciado em Filosofia, é um escritor com obra para público adulto e para público infantojuvenil. Segundo Pires (2006):

Em cerca de 30 anos de vida literária, a sua obra dilata-se por conto, poesia, teatro, ensaio, recolha e adaptação de histórias tradicionais, lengalengas, provérbios e adivinhas, incluindo também uma dimensão mais didática, na elaboração de livros escolares. (p. 469)

Aos 18 anos surge o seu primeiro texto impresso e aos 19 anos começa a trabalhar como “jornalista, professor, editor, produtor e argumentista na RTP, em paralelo com a profissão de escritor” (Costa, 1995, p.4). Pires (2006) completa a mesma informação referindo que foi guionista- coordenador da 1.ª série da famosa Rua Sésamo. Foi ainda “fundador e co-diretor de uma escola de ensino infantil e básico, que participou, em Portugal, da prática pedagógica do Movimento da Escola Moderna e sócio fundador do Instituto de Apoio à Criança” (Pires, 2006, p.470). Porém, “neste conjunto diversificado de atividades, a escrita marca, no entanto, o lugar principal, com mais de 110 títulos publicados” (Pires, 2006, p.470). “É sobretudo no campo da Literatura para Crianças que a sua obra tem sido mais reconhecida. O seu primeiro livro – *A chave do Castelo Azul* – foi publicado em 1969.” (Pires, 2006, p.470).

António Torrado foi distinguido com vários prémios e menções honrosas, como por exemplo, com o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura Infantil, pelo conjunto da sua obra para crianças. Pires (2006) refere:

O escritor António Torrado descobre sempre novos caminhos no bosque encantado da fantasia e leva-nos com ele, acreditando que vale a pena ser um «feiticeiro visionário»

porque escrever, e sobretudo escrever para a criança, é uma forma de dialogar com o futuro. (p. 471)

Concluindo, António Torrado escreve essencialmente para crianças, mas também para adultos, faz recolhas e adaptações da tradição popular e produz obras como poesia, prosa, narrativa, texto dramático, livros escolares, entre outros. “Tem-se imposto como uma das figuras de maior relevo da nossa literatura contemporânea, publicando, em paralelo, importantes textos de reflexão pedagógica” (Gomes, 1997, p. 53).

O livro que eu escolhi para apresentar ao 1.º ano faz parte da Coleção Ver e Ler, em que os livros são constituídos por ideogramas, permitindo uma interação. Torrado (2015) refere que “não haverá outra forma de incentivar a criança para a leitura senão a de proporcionar-lhe, desde o início da aprendizagem, leitura de prazer”. E o escritor menciona:

A coleção Ver e Ler pretende oferecer aos primeiros passos da leitura, pequenas e muito simples histórias de vocabulário controlado, em que a ilustração faça parte integrante da compreensão da leitura... serão importantes auxiliares de uma aprendizagem gradual e escalonada, em que a criança descobrirá por si uma nova aptidão, a de decifrar com fluência e deleite um breve enredo como se o livro falasse só para ela.

O livro que escolhi aborda a história de um lobo com fome que, sem forças devido à sua idade, já não consegue assaltar os rebanhos como fazia na sua infância. E como tal, vai pedindo ajuda aos pastores, dando sempre algo em troca. Todos os pastores se recusam a ajudá-lo, visto que em tempos era ele o causador da morte das ovelhas e só lhe resta a solução de pedir ajuda ao Jardim Zoológico que realmente lhe dá comida mas coloca-o numa jaula. O livro termina com o lobo a recordar a sua liberdade a correr atrás das ovelhas embora seja no Jardim Zoológico que tenha encontrado abrigo e comida.

António Torrado usa como personagens nas suas obras objetos do quotidiano, como é possível observar neste conto: o Jardim Zoológico e as respetivas jaulas, o rebanho e os pastores, usa também as personagens da tradição popular, como é o caso do lobo. “No diálogo com o futuro, ele vai do puro ludismo até à sensibilização para a injustiça social, à crítica, à mesquinhez humana, muitas vezes através da ironia, do humor e até de uma certa visão perversa do mundo” (Costa, 1995, p.36), como é visível no fim do livro, quando o lobo preferiu a infelicidade de estar numa jaula a troco de obter facilmente comida. Gomes (1997) defende que “dificilmente se encontrará, hoje, um autor que, de forma, tão equilibrada, saiba dosear em livro o humor, a crítica e os sinais de um profundo conhecimento do imaginário infantil” (p. 55).

Antes de iniciar a leitura do respetivo livro decidi explorar a capa, perguntando se através dessa conseguiam descobrir o assunto da história. Os alunos começaram

por responder que estava relacionada com um lobo, “um lobo que lia os jornais”, identificaram as ovelhas e houve apenas um aluno que referiu “ o lobo está à procura de emprego” porque conseguiu ler o título. É importante referir que a maioria dos alunos ainda não conseguia ler fluentemente. Após este momento de opiniões, dei início à leitura do livro, que, como já referido, é um livro composto por ideogramas o que permitiu que em alguns momentos fossem os alunos também a ler. Quando o ideograma era difícil de identificar e antes que originasse várias soluções, eu apontava e referia o nome pretendido para aquela imagem, para que posteriormente as crianças o repetissem.

De seguida, apelei à memória dos alunos, questionando quais foram as ofertas do lobo em troca de comida. A que foi prontamente identificada foi a última oferta. Na minha opinião, para além de ter sido a última e ter facilitado na memória também seria a mais fácil. Nas anteriores o lobo oferecia-se para cão de guarda e para companhia do pastor. Estas duas só foram lembradas posteriormente, com a minha ajuda, mostrando as respetivas páginas do livro.

Para uma aula mais enriquecedora, optei por colocar algumas questões orais de gramática sobre conteúdos que estavam a ser trabalhados pela professora, como por exemplo: classificação das palavras quanto ao número de sílabas, género e o número das palavras.

Após estas fases, iniciei o conteúdo principal, que seria organizar e escrever com os alunos da turma um final diferente para esta história. Visto que era o primeiro exercício que iam fazer deste género, optei por iniciar esta nova história com um parágrafo já organizado em que os alunos tinham que ir escolhendo as personagens e o enredo através de imagens que já tinha selecionado num PowerPoint. Cada criança tinha uma proposta de trabalho com esse parágrafo que estava incompleto, com espaços brancos. Pedi a uma criança de cada vez para ir lendo uma frase até chegarmos aos espaços brancos e, nesse momento, era apresentado no PowerPoint duas imagens na qual a turma tinha de escolher a que desejava. Ora, por exemplo, a história de António Torrado terminava com o lobo numa jaula do Jardim Zoológico com saudades do tempo em que corria na neve atrás de ovelhas perdidas, e o seguimento que dei foi “o lobo decidiu sair da jaula para...” e dei as hipóteses: “para conhecer o Jardim Zoológico” ou “para fugir do Jardim Zoológico”. Os alunos decidiram que para a história deles queriam que o lobo fugisse. Perante esta escolha, foi organizado o restante texto de expressão coletiva que não foi muito extenso devido a ter sido o primeiro exercício deste género. Fiquei satisfeita com o resultado final, porque todos os alunos foram participando e dando um cunho pessoal a esta atividade. A história terminou com o lobo a fugir e a encontrar uma casa com música espanhola. Esta

sugestão foi dita por um aluno e todos os outros acharam engraçado e concordaram em colocá-la na história. Seria interessante entender a razão do aluno ter dado esta sugestão. Creio que, por exemplo, pode ter ouvido já noutras histórias, ou já ter vivenciado essa experiência ou simplesmente pode associar este facto ao divertimento.

Para concluir, acho muito importante desenvolver o gosto pela leitura desde muito cedo, para que mais tarde faça parte da rotina. “A leitura está ainda associada à aquisição de hábitos” (Magalhães, 2008 p.58), como tal, a literatura infantil deve fazer parte do dia-a-dia destas crianças também no meio escolar. Tal como refere Magalhães (2008):

Como, hoje em dia, no mundo ocidentalizado, as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores da leitura ponderem esses aspetos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares. (p.55)

Apesar de não ter visto este aspeto da literatura infantil ser desenvolvido, provavelmente por não estar todos os dias presente nas aulas, foi importante para o meu objetivo profissional ter realizado esta atividade. Senti que em uma hora e meia desenvolvi a memória, a criatividade, o gosto de ouvir, de recontar e de criar; desenvolvi momentos lúdicos, de partilha e de convívio. Para além destes aspetos, explorei conteúdos como: a expressão de ideias e de sentimentos, a compreensão de texto, a produção de frases simples e pequenos textos, a iniciação à educação literária através da audição de obras de literatura infantil, a antecipação de conteúdos, a produção expressiva e, por fim, aspetos de gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Tal como refere Morais (1997) “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (p.12). Como tal, como futura professora e educadora desejo nunca me esquecer de dar oportunidades para os meus alunos sonharem e aprenderem a sonhar.

1.2.7. Relato de estágio 7 – Disciplina de Matemática – 2.º ano

No dia 13 de maio de 2019 o professor da turma do 2.º ano iniciou o dia com a disciplina de matemática. Esta turma é composta por 25 alunos, no entanto, estavam presentes 23. É uma turma que tem crianças muito pouco participativas, sendo que apenas três destacam-se pela vontade de participar, as restantes necessitam de muito incentivo para comunicar.

O professor realizou a atividade da disciplina de Matemática com o intuito de abordar o tema do volume. Antes de inserir este novo conceito começou por relembrar conteúdos relacionados que já tinham sido abordados, como o perímetro e a área. Perguntou a todos os alunos a definição de perímetro, um aluno respondeu 'é a linha fronteira' e outro disse 'é contar a medida à volta'. O professor completou as respostas e afirmou que o perímetro é 'a medida de comprimento da linha fronteira de uma figura' e utilizou um objeto do quotidiano para exemplificar, usou o quadro da sala e questionou se o perímetro era calcular a medida da parte verde escura, ou seja do interior do quadro, ou calcular a linha cinzenta do quadro, a parte exterior. De seguida, desenhou um quadrado no quadro com giz e questionou se tivesse 4 cm de lado qual seria o seu perímetro. Um aluno colocou de imediato o braço no ar e respondeu '8 cm', mas rapidamente emendou e disse '16 cm' explicando que '4 cm + 4 cm + 4 cm + 4 cm = 16 cm'. O professor questionou se não podíamos substituir essa operação por outra de modo a simplificar, e outro aluno respondeu '4 x 4 cm = 16 cm'.

Como Caldeira (2009) refere " ao trabalharmos o conceito de perímetro (medida do comprimento da linha fronteira de um polígono) podemos trabalhar com o Cuisenaire" (p.160). Foi exatamente os exercícios seguintes desta aula. Cada aluno tinha uma caixa com este material de modo a resolver exercícios ditados pelo professor. "O material Cuisenaire, conhecido também por números coloridos, deve o seu aparecimento ao belga Emilie Georges Cuisenaire" (Caldeira, 2009, p.125). É um material estruturado composto por barras com dez cores e dez comprimentos distintos, "as peças são geralmente de madeira ... que vão desde 1cm a 10 cm. A peça branca é a peça padrão e serve de medida a toda as outras peças" (p.128). Os alunos já estão familiarizados com este material e sabem o valor correspondente à cor de cada peça, isso foi visível quando o professor questionou o perímetro da peça verde escura, que representa 6 unidades, e neste caso o perímetro da peça é 14 cm que prontamente todos os alunos responderam corretamente.

Depois de ser lembrado o perímetro o professor avançou para a definição de área, 'é o espaço planificado de uma figura'. "A matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia..." (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p.2). Para facilitar a compreensão dos vários conceitos abordados o professor relacionou com exemplos do quotidiano.

O professor definiu o volume como 'a noção de espaço que um corpo ocupa' e deu o exemplo de uma banheira com água e questionou 'quando entram para essa banheira com água o que acontece?' um aluno respondeu 'a água sobe', o professor voltou a questionar 'na praia ao colocar uma pedra dentro de um balde com água, o que

acontece?’ mais uma vez responderam que a água subia. Após os exemplos voltou a recorrer ao material Cuisenaire. Segundo Caldeira (2009) “para medir o volume de uma figura tridimensional C, temos que escolher uma unidade de volume e calcular quantas vezes a unidade “cabe” em C” (p.167). O professor definiu como unidade de medida de volume a peça branca do Cuisenaire, e questionou ‘quantas peças brancas encaixam na peça preta?’ encaixam sete vezes, ou seja sete unidades de medida de volume. Repetiu este exercício variadas vezes até usar todas as cores das peças deste material e os alunos não mostraram qualquer dificuldade neste tipo de exercício. De seguida, aumentou o grau de dificuldade construindo uma figura com as peças, usou a peça de cor de laranja (10 unidades), por baixo a peça azul (9 unidades) e por baixo a peça verde escura (6 unidades). Pediu que todos os alunos representassem a mesma figura na sua mesa e que calculassem quantas unidades de medida de volume tinha aquela figura, tendo os alunos respondido 25 unidades de medida de volume. Voltou a realizar o mesmo exercício usando peças diferentes mas com as mesmas unidades de medida de volume para introduzir um novo conceito, nomeadamente equidecomponíveis, ‘figuras diferentes mas com o mesmo volume’. O professor recorreu à interdisciplinaridade questionando o número de sílabas da palavra: equidecomponíveis, pediu que classificassem quanto ao número de sílabas e à acentuação. De acordo com Piaget (citado em Pombo, Guimarães & Levy, 1994) a interdisciplinaridade é “um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (p.10).

O professor quis ainda elevar o nível de dificuldade nos exercícios do volume representando uma figura com 16 unidades de medida de volume, sendo que a peça branca continuava a ser a unidade de volume. No entanto, o professor questionou ‘ao usar a peça encarnada (2 unidades) como unidade de medida de volume qual será o volume desta mesma figura?’. Surgiram algumas dúvidas nos alunos, mas depressa chegaram à resposta, ‘o volume da figura é de 8 unidades de medida de volume’.

Para finalizar a aula o professor deu tempo para que cada aluno realizasse uma figura com 18 unidades de medida de volume e apenas dois alunos não conseguiram realizar de imediato, mas com a ajuda do professor alcançaram o pretendido. Arrumaram o material e concluíram com uma ficha de trabalho com exercícios de comparação de volumes de objetos por imersão em líquido contido num recipiente e de comparação de volumes de figuras sendo que o cubo era a unidade de medida de volume.

Na minha opinião foi uma aula muito descontraída e apelativa porque foram usados exemplos do quotidiano das crianças, sem dúvida que foi um dos fatores para

que estivessem motivados e atentos. Foi um ótimo exemplo de que através de uma aula simples consegue-se captar a atenção dos alunos, rever conteúdos e abordar novos conceitos.

1.2.8. Relato de estágio 8 – Expressão Físico-Motora– 3.º ano

Todas as sextas-feiras, das 16h às 17h, eram dinamizadas com esta turma atividades relativas à Expressão Físico-Motora no ginásio da escola, com o equipamento apropriado nomeadamente, a t-shirt com as calças ou calções da escola.

No dia 1 de março de 2019 foi planeado pela professora responsável pela disciplina Expressão Físico-Motora realizar uma aula dedicada ao estilo de dança *Hip Hop* e avisou previamente os 23 alunos desta turma de 3.ºano. Neste dia, excepcionalmente, os alunos podiam levar a roupa pretendida para a aula, sendo que esta tinha de ser confortável para dançar. A maioria optou por levar o estilo de roupa respetivo ao Hip Hop: as calças de fato treino largas, t-shirts compridas, um boné e alguns ainda completaram com um colar. Notou-se, durante o dia, um grande entusiasmo por parte das crianças que estavam ansiosas para que a hora chegasse.

Sousa (1979) refere como a dança está “muito longe de ser uma arte especial para especializados é, pelo contrário, uma das manifestações mais naturais, mais vulgares e mais espontâneas do ser humano” (p.9). Batalha (2004) afirma que “a dança, é um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de transmitir algo” (p.21). Deste modo, é fundamental dar oportunidade de cada criança usufruir da sua criatividade. Para Batalha (2004) é necessário “em ambiente escolar, criar um justo equilíbrio entre a ideia, o desenvolvimento coreográfico, o mundo sonoro, a cena, o vestuário e o *decor*” (p.22). De acordo com a organização curricular e programas de Expressão e Educação Físico-Motora “o Professor deverá considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma...” (Ministério da Educação, 2012, p. 36).

Com o equipamento adequado e o espaço no ginásio livre a professora começou por relembrar alguns passos já treinados em aulas anteriores. Após recordados colocou a música e ensaiaram a coreografia completa. A professora dividiu a turma em grupos de quatro elementos e deu tempo para que cada grupo voltasse a ensaiar a mesma coreografia para a depois apresentar. No momento em que cada grupo estava a apresentar a professora ia avaliando individualmente as crianças. Foi possível observar que em todos os grupos houve uma criança que sobressaiu por diversos aspetos, como a descontração, o ritmo organizado e até a confiança demonstrada. No geral, os 23 alunos estavam alegres com a dinâmica proposta, também por ter sido diferente do

habitual, o que facilitou na apresentação, e, embora uns com mais ritmo e mais autoconfiança não houve qualquer prestação negativa. Batalha (2004) classifica esta fase da aula como o corpo da sessão, ou seja a parte fundamental, correspondendo a “atividades complexas, aprendizagem de novas técnicas e formas de movimento, promoção da criatividade” (p.84). A professora planeou a fase do corpo da sessão focando-se no ensino e aprendizagem de novas técnicas e formas de movimento, permitiu que cada um tivesse tempo para ensaiar e de seguida apresentar. Durante a apresentação os alunos que demonstravam não estar tão familiarizados com a coreografia, a professora pedia para que repetissem, de modo a entender as suas dificuldades. No fim das apresentações, houve uma apreciação crítica individual da parte da professora que comentou os pontos positivos e negativos, de modo a que numa próxima aula fossem melhorados. Batalha (2004) salienta a importância ao concluir a aula o professor “fazer críticas, promover reflexões, tirar dúvidas, dar *feedbacks* e estimular os alunos para as sessões seguintes. Neste momento de aula, é oportuno transmitir aos alunos todas as informações necessárias para a aula seguinte” (p.84). Para terminar a aula, a professora voltou a reunir os grupos para criarem um seguimento à coreografia já apresentada. Notei que não houve qualquer desentendimento por estarem a criar novos passos em grupo, todas as opiniões foram aceites e penso que isso também se deve ao facto de estarem tão entusiasmados que só queriam aproveitar o momento para dançar. Por fim, cada grupo apresentou a coreografia completa, dos passos que já sabiam com os passos novos acabados de criar, o que tornou um final de aula mais dinâmico. Deste modo “as crianças têm oportunidade de experimentar os movimentos do corpo, de jogar com o ritmo, de explorar o espaço e de se relacionarem entre si.” (Sousa, 1979, p.13).

A dança está inserida no programa da Expressão Físico-Motora, como “atividades rítmicas expressivas” e para o professor desenvolver esta área são colocados objetivos como: “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (Ministério da Educação, 2012, p.57). Ou seja, é importante que haja coreografias delineadas pelo professor de modo a que seja trabalhado movimentos corretos, mas também é importante o convívio com os colegas, de modo a promover a sociabilidade de cada um e além disso explorar a criatividade que é tão importante na dança.

Batalha (2004) refere:

“Sendo a Arte a manifestação por excelência dos nossos pensamentos e emoções ou seja, um acto de expressão pleno, sem fronteiras, nem medos... o Ensino Artístico... não deve ser um luxo mas parte integrante da Educação dos jovens, de modo a conseguirmos um desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano.” (p.9)

Ou seja, a dança deve estar incluída na educação, embora não esteja realçada como uma área fundamental, está inserida no programa das Expressões Físico-Motoras que é uma disciplina de frequência obrigatória. Esta disciplina oferece aos alunos “experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Estas evidências justificam a importância crucial desta Área, no 1.º Ciclo, como componente inalienável da Educação” (Ministério da Educação, 2012, p. 35). A expressão físico-motora é uma área que deve ser valorizada porque permite desenvolver várias competências nas crianças.

1.2.9. Relato de estágio 9 – Estudo do Meio – 4.º ano

No dia 28 de janeiro de 2019 planeei um conjunto de atividades para o dia inteiro nas diferentes disciplinas, nomeadamente Português e Matemática na parte da manhã e na parte da tarde para o Estudo do Meio optei por centrar-me em aspetos da História de Portugal, concretamente os reis da 4.ª Dinastia. História era algo de novo para mim, era a primeira vez que estava a estagiar numa turma de 4.ºano e a primeira vez que estava a observar aulas de História, como tal, decidi arriscar e planear uma atividade.

Segundo Moreira (2018) uma das principais dificuldades relativamente ao conhecimento histórico é a noção de tempo, sendo ele curto ou longo. Crianças, essencialmente, até aos 5 anos têm tendência a não entender os conceitos de ontem, amanhã, semana passada e como tal esses devem ser trabalhados para essa noção se ir formando aos poucos. Para Fabregat e Fabregat (1991) só a partir dos 11 anos é que têm uma maior capacidade de abstração. Para Piaget (como citado em Moreira, 2018) as crianças têm mais facilidade de explorar algo concreto, manipulável e que não envolva um distanciamento temporal. Perante este aspeto não encontrei qualquer dificuldade de transmitir conteúdos do passado, as crianças aderiram muito bem e há um conjunto de alunos que adora história.

Esta turma era constituída por 25 alunos, em que sete eram muito curiosos, sempre atentos a todos os pormenores, perspicazes e com muita vontade de saber mais, particularmente adoravam saber mais sobre a História de Portugal. Confesso que foi uma turma onde gostei muito de estagiar porque eram todos respeitosos e muito curiosos, existia uma vontade de saber sempre mais o que proporcionava que eu também tinha de estar preparada para qualquer tipo de perguntas. Foi uma turma que exigiu muito trabalho, mas também deu gosto. A professora era extraordinária, sempre muito ponderada e sensata, penso que esse é um dos fatores para a turma se comportar da maneira descrita. A sala era acolhedora, embora a luz solar não fosse a melhor. A

professora adotava uma estratégia muito interessante, todas as semanas os alunos mudavam de lugar, diversificando assim os parceiros das mesas do lado. Com uma turma tão desafiadora e com tanto interesse pela História de Portugal pensei que não podia apenas debitar conhecimentos e tentei organizar uma atividade dinâmica.

Nesta aula fiquei de apresentar o Rei D. João V, pertencente à 4.^a Dinastia. Comecei por apresentar em *Powerpoint* informações sobre o mesmo e aspetos importantes dessa época, tal como a professora o fazia. Acrescentei imagens reais para completar as informações e foi surgindo um diálogo simples com perguntas básicas da parte das crianças. Tal como a professora, organizei um texto sobre o que tinha transmitido com espaços em branco para preencherem e guardarem no dossiê, de modo a ser um auxiliar de estudo. O exercício foi feito rapidamente, sem questões levantadas, o que mais uma vez indica o quanto estes alunos gostam de História e estão interessados a ouvir. Depois da parte teórica organizei um jogo, de modo a criar mais dinâmica. Dividi a turma em quatro grupos e distribuí por cada seis elementos uma ardósia, um giz e um pano. Apresentei o jogo com o nome 'Quem é quem?' e indiquei as regras, inicialmente as regras para um bom funcionamento em grupo e de seguida como jogar devidamente. O jogo consistia em cada grupo decidir a resposta, escrevê-la na ardósia e colocar no ar para que eu conseguisse ver. Era um jogo de sabedoria mas também de rapidez. A cada grupo dei um respetivo número para colocar os pontos no quadro da sala de modo a que no fim se soubesse a equipa vencedora. Para descobrirem o rei que estava oculto dava três pistas, uma de cada vez, o que também daria pontos diferentes, por exemplo: o grupo que acertasse apenas com uma pista ganhava de imediato três pontos, com duas pistas dois pontos e com uma pista um ponto. Ganhava a equipa com a resposta correta e a primeira a colocar a ardósia no ar. As outras equipas não ganhavam pontos, ou, por acaso aconteceu, duas equipas colocaram ao mesmo tempo a ardósia no ar e desse modo as duas ganhavam os respetivos pontos. O jogo continha 11 reis das quatro dinastias. A primeira pista era complicada, dizia apenas '1.^a dinastia' e nenhum grupo quis arriscar. A segunda pista era 'O Conquistador' que levou de imediato os quatro grupos a responder D. Afonso Henriques. Os Reis seguintes eram D. Fernando, D. João I, D. Manuel I, D. Sebastião, D. Filipe I, D. Afonso VI, D. Pedro II, D. João IV, D. João V e D. José. Durante o jogo não senti dificuldade nas crianças ao descobrirem o rei em questão com as pistas dadas, até porque havia sempre mais do que um grupo a acertar. No entanto, as dificuldades que vivenciei foi o facto de serem muito competitivos e de existir sempre um ou dois alunos mais retraídos no grupo que acabavam por não participar. Eram competitivos ao ponto de chorar pelo seu grupo não ter ganho os pontos porque no seu entender tinham

sido mais rápidos. Quando este caso começou a ser muito repetitivo senti obrigação de intervir para melhorar esses dois aspetos, e, para isso, estabeleci uma nova regra no decorrer do jogo. A regra consistia em dois factos, o primeiro de que todos os membros do grupo tinham de estar completamente envolvidos e dar a sua opinião, o segundo aspeto era terminar com as manifestações incorretas que estavam a ter perante o jogo, tal como as reclamações de que mereciam pontos. Ao quebrar esta regra eram retirados pontos da equipa e foi mesmo necessário retirar pontos a uma equipa por estar constantemente a reclamar com a pontuação e não saberem estar a conviver. Após os primeiros pontos retirados, os ânimos acalmaram e conseguiram terminar o jogo em cooperação. Houve uma equipa que ficou com poucos pontos devido à falta de rapidez e uma outra equipa que quis oferecer alguns dos seus pontos, uma atitude que vale a pena apreciar. No final do jogo classificaram-se e aplaudiram-se as equipas. Todos os alunos receberam um objeto que continha um soldado, de modo a presentear pela participação do jogo. Os soldados tinham diferenças para identificar os respetivos lugares das equipas.

Dar a conhecer a História de Portugal não é uma tarefa tão simples como outros conteúdos que exigem a aplicação de exercícios. A História requer capacidade de memorização e para crianças que não estão interessadas a aprendizagem pode ser mais difícil. Como Antas (2004) refere “no ensino básico o discurso didático é muito mais elaborado, bem como a utilização de técnicas e estratégias de ensino, para que a história não parta em desvantagem perante outras disciplinas que teoricamente se podem assumir à primeira vista como mais atrativas para uma grande franja dos alunos”(p.187). Na perspetiva de Antas (2004) o professor deve ter como objetivo a diversificação de estratégias para que as aulas de História não criem a repetição habitual de ler e analisar as informações descritas nos manuais. É função do professor criar situações didáticas de modo a promover o entusiasmo das crianças pelos conteúdos programáticos, quer seja História como Matemática. No entanto, há que ter em atenção aos conteúdos de História que podem ser mais aborrecidos por não serem exercitados e dependem sempre da memorização. Como tal, o professor poderá adotar estratégias para que os alunos estejam mais ativos, através, por exemplo de uma dramatização ou de um jogo. Para trabalhar conteúdos é importante estar constantemente a captar o interesse e a motivação dos alunos.

1.2.10. Relato de estágio 10 – Assembleia de turma – 4.º ano

No dia 14 de janeiro de 2019 assisti a uma assembleia de turma no 4.º ano. Foi a primeira vez que observei esta dinâmica e tive oportunidade de ver mais vezes, pois,

em todas as segundas feiras era realizada, na parte da tarde, durante sensivelmente uma hora.

A assembleia de turma era dividida por duas partes, a primeira correspondia a cada aluno apresentar um livro que tenha lido, enquanto que a segunda parte era destinada a abordar assuntos relativos aos alunos, como por exemplo, a reflexão sobre determinadas atitudes.

A assembleia de turma iniciava com um aluno de cada vez, a apresentar um livro que tivesse lido recentemente. Nessa apresentação a criança tinha de referir a opinião sobre o livro, indicar o tema principal, fazer um resumo, indicar a parte favorita e referir alguma parte que não tivesse gostado. No final da apresentação se houvesse um colega interessado no livro podia pedir para o ler. Como referido no documento das Aprendizagens Essenciais de Português “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura” (Ministério da Educação, 2018, p.3). Na minha opinião, e do que consegui observar, era uma técnica que não estava a obrigar os alunos a ler, porque só lia quem queria. No entanto, o facto de apresentarem aos restantes colegas, e por sua vez, a maioria pedia para ficar com o livro para também o ler, era um ponto positivo para que todos os alunos daquela turma tivessem motivação para querer ler e para de seguida terem oportunidade de apresentar. Ainda, o facto de a professora registar e no final de cada mês anunciar quantos livros cada um tinha lido era uma razão para que existisse uma competição saudável, de modo a que cada aluno, pelo menos lesse um livro por mês. Neste dia apresentaram onze alunos, todas resumiram e referiram a parte que mais tinham gostado, na parte em que tinham de referir algum aspeto menos bom apenas um aluno referiu, relativamente ao livro *Homem cão* dizendo ‘não gostei da parte em que o homem falava com uma voz assustadora e ia matando o Peti’. Apenas duas crianças das onze referiram o autor e o editor do livro, relativamente ao livro *Diário de uma banana* e *O Pedro e os bombons*. De todas as apresentações houve uma mais interessante porque deu a sua reflexão, dizendo ‘as pessoas são más para nós, mas nós não podemos ser maus para as pessoas’ relativamente ao livro *O coelho Lúcio*. Uma curiosidade durante estas apresentações, que considero importante referir, foi o facto de um aluno levar um livro que pertencia à sua bisavó, portanto um livro que tem saltado gerações, nomeadamente *Os desastres de Sofia*. Foi bonito observar o cuidado daquela criança para com o livro e orgulhosamente contar as gerações por onde já andou. Para terminar, é importante referir que no Programa do 1.º Ciclo de Português, no 4.º ano no domínio da Educação literária um dos conteúdos é

a apresentação de livros, ou seja, esta atividade devia de ser praticada e foi ótimo como estagiária poder ter assistido a esta dinâmica.

A segunda parte da assembleia de turma sucedeu-se com alguns alunos a expor problemas que existiram na semana anterior e a professora a tentar resolver da melhor forma, confrontando as várias partes envolvidas. De seguida, houve alunos que agradeceram aos outros colegas por determinadas atitudes e questionaram a professora sobre o que tinham de melhorar em sala de aula. A professora respondeu com questões de forma a refletirem oralmente sobre o seu comportamento e os aspetos que deviam melhorar. Esta atividade está enquadrada na Educação para a Cidadania que de acordo com a Matriz Curricular do 1.º Ciclo refere-se à componente da Oferta Complementar em que tem de carga semanal uma hora. Como tal, esta componente não se insere numa disciplina, no entanto, pode ser realizada através das diversas disciplinas. Tal como indica Afonso (2007) “ é uma componente transversal aos currículos, devendo por isso ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores” (p.14).

Afonso (2007) refere alguns exemplos de como a Educação para a Cidadania deve ser incluída na escola, tal como, através dos conteúdos disciplinares, em que as próprias disciplinas incluam temas de cidadania; “em todas as aulas, ..., através de metodologias ativas, de participação, análise e debate, de modo a que os alunos construam os significados e os confrontem com as situações reais da sua experiência ou do seu conhecimento” (p.14); em atividades de complemento curricular, como as visitas de estudo ou os jornais escolares; em projetos e atividades extracurriculares em parceria com instituições; na organização democrática da escola, como as assembleias de turma, e nas relações informais fora da sala de aula. Posto esta informação, classifico esta atividade observada como uma abordagem na Educação para a Cidadania, visto que as assembleias de turma são adequadas para analisar atitudes e fundamentar com debates. Afonso (2007) defende que:

Não chega distribuir uma fotocópia com os princípios e valores a respeitar e os direitos e deveres a cumprir, porque dificilmente estes serão aceites sem que os alunos compreendam por que são necessários, bons e justos, e também por que são preferíveis a outros. A adesão aos valores e às regras não pode ser imposta do exterior, é preciso que cada um a construa por si (e em sim), de forma racional, refletida e crítica... (p.21)

A construção de valores de cada um “passa, sobretudo, pela análise e discussão de situações concretas” (Afonso, 2007, p.21) e foi essa abordagem que consegui observar perante a dinâmica da professora que promoveu sempre um confronto de ideias, deu espaço para que cada aluno refletisse e desse a sua opinião, e ainda promoveu atitudes de bom senso quando lhes deu oportunidade de agradecerem determinadas atitudes.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo tem como objetivo principal abordar o tema da planificação, mais especificamente, o seu conceito através de fundamentação teórica e vários exemplos de planificações.

Como tal, divide-se em duas partes. Na primeira será referido o conceito e a importância de planificar através da fundamentação de vários autores, enquanto que, na segunda parte serão expostos vários exemplos de planificações desenvolvidas ao longo dos Estágios Profissionais I, II, III e IV. Para além das planificações será apresentada uma explicação das estratégias desenvolvidas para a dinamização de uma aula.

São apresentadas oito planificações, quatro relativas a atividades em Educação Pré-Escolar, na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Área do Conhecimento do Mundo. As quatro restantes planificações serão alusivas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, referentes às disciplinas da Matemática, do Português e do Estudo do Meio.

2.2. Fundamentação teórica

Planear é uma prática constante de um educador/ professor e isso implica que, segundo Silva et al. (2016), o mesmo “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15).

Perante esta afirmação, é relevante sublinhar a importância de refletir, visto que permite uma antecipação da organização de ideias e conteúdos a serem desenvolvidas para uma determinada faixa etária. Silva et al. (2016) afirmam que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para colher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15), quer isto dizer, que todas as planificações estão sujeitas a alterações, por variadíssimos motivos, ainda para mais no dia-a-dia que existem inúmeras ocasiões inesperadas, tal como, uma criança ter mais dificuldades que outra, portanto é completamente ajustável para que realmente seja obtido o sucesso de aprendizagem de cada aluno.

Para Zabalza (2000) a planificação “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p.47). Silva et al. (2016) consideram que planear passa por organizar várias situações e experiências com o intuito de alargar oportunidades de

aprendizagens a um grupo de crianças, referindo que “o desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (p.15).

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), a” planificação do ensino, partindo do currículo, programa atividades de ensino-aprendizagem que seleciona, organiza e sequencia no tempo e concretiza-se num plano de ensino” (p.59). No entanto, é importante que esta seja programada de acordo com o nível de aprendizagem do grupo em questão de crianças e também do tempo que é previsto para dinamizar as certas atividades. Segundo Rodrigues e Ferrão (2006), planificar é “repartir um determinado número de tarefas pelo tempo disponível (que deve ser o necessário e suficiente), de forma organizada, garantindo, assim, o alcançar dos objetivos pretendidos” (p.112).

Rodrigues e Ferrão (2006) levantam três questões ao nível da planificação, nomeadamente, “1.^a questão: Quando, o quê e para quem? ; 2.^a questão: Como?; 3.^a questão: Onde?” (p.111), quer isto dizer que uma planificação tem de ter estes aspetos todos em atenção: o tempo para preparar e para realizar a atividade, o tema da mesma, o perfil dos alunos tendo em conta as capacidades e dificuldades, os objetivos a atingir, bem como os métodos ou estratégias e os meios a serem utilizados, e por fim, e não menos importante, destina-se ao espaço, “a relação que se estabelece entre pessoas é influenciada pelo local em que a relação se processa” (Rodrigues & Ferrão, 2006, p.155).

Ribeiro (1990) refere a planificação como um “conjunto imediato das interações pedagógico-didáticas e atividades de aprendizagem para alcançar os objetivos de ensino num contexto específico” (p.148). Os objetivos devem “descrever de uma forma clara, concisa e precisa, o que o formando deve ser capaz de ficar a saber, saber-fazer, saber-ser, no fim de um determinado momento do processo de aprendizagem” (Rodrigues & Ferrão, 2006, p.123).

Perante todas as afirmações referidas, uma planificação tem de ter vários aspetos em consideração e serve para organizar um conjunto de estratégias a serem realizadas. Quanto à organização e à sequência das estratégias, Lewy (como citado em Ribeiro,1990) considera três hipóteses, a primeira em que “ambas são estabelecidas, de modo seguro e definido, por quem elabora o currículo ou programa” ; numa segunda hipótese “não são estabelecidas de modo rígido, cabendo ao professor, em situação de ensino, determiná-las ou escolher alguma forma de sequência, de entre as alternativas sugeridas por quem elabora o currículo ou programa” e, por fim, “ambas são totalmente

deixadas ao critério do professor, podendo este dispor de um conjunto não estruturado de métodos, materiais e meios de ensino” (p.148).

Nos locais onde estagiei sempre foi deixado ao critério do professor a organização e a sequência das suas estratégias. Esta opção já vai depender de múltiplos fatores, entre os quais, de acordo com Ribeiro (1990):

É justo salientar a qualidade da formação, apoio pedagógico e experiência de professores, a disponibilidade de materiais e meios didáticos (em quantidade e qualidade aceitáveis), os objetivos e exigências de um sistema de avaliação da aprendizagem (a nível nacional, regional ou local)... também se associam posições ideológicas ou convicções educacionais que, muitas vezes, se polarizam em torno da defesa da “criatividade” do professor contra o eventual espartilho de “receitas” pedagógicas, dada a diversidade e o imprevisto das situações ou contextos do ensino em sala de aula. (p.148)

Posto isto, também é relevante salientar que uma planificação depende de quem a organiza, de quem a coloca em prática e dos materiais disponíveis. Também é essencial a criatividade de quem planeia de modo a ultrapassar os obstáculos existentes para dinamizar boas aprendizagens às crianças.

2.3. Planificações

2.3.1. Planificação de atividade do Domínio da Matemática – 3 anos

O quadro 2 refere-se a uma atividade para crianças de 3 anos inserida na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática.

Quadro 2 – Planificação de atividade do Domínio da Matemática

Domínio da Matemática			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Números e operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. 	20 min	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentar as crianças à volta das mesas; ● Entregar a cada criança um pequeno vaso de barro e um conjunto de girassóis de papel; ● Realizar exercícios de cálculo mental, utilizando o material não estruturado e o instrumento musical: Ferrinho. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vasos pequenos de barro; ● Imagens de girassóis; ● Ferrinho.

A planificação apresentada foi pensada para interligar com o tema na Área do Conhecimento do Mundo (os girassóis), pelo que foram usadas imagens dessa flor. Para além disso, é importante relacionar as atividades com aspetos do quotidiano das crianças e as plantas estão relacionadas com os seus interesses. Silva et al. (2016) referem como a aprendizagem das crianças “requer uma experiência rica em matemática, ligada aos interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p.74).

Lorenzato (2006) menciona que “há muito se reconhece que as experiências dos primeiros anos de vida exercem forte influência em todos os anos seguintes” (p.3). Ou seja, o educador tem a função de apoiar o desejo de aprender e “esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática” (Silva et al., 2016, p.74). A educação pré-escolar não pode ser sinónimo, somente, de brincadeira, tem de existir uma relação entre brincar e aprender. Pagarete (2008) afirma que “ainda mais importante que os conteúdos é a forma como eles são tratados pelo educador, em ambiente de sala de aula, para que as crianças desde cedo aprendam a gostar de matemática” (p. 60). Assim há que ter todos os cuidados para apoiar o desejo da criança em aprender, para que todos os seus conhecimentos sejam aproveitados da melhor maneira, desenvolvendo o gosto por conceitos básicos da matemática.

No quadro 2 são referidos os objetos a usar nesta atividade: os vasos de barro, os girassóis de papel e o ferrinho. Na minha opinião, a utilização de materiais facilita a concretização de situações matemáticas, ainda para mais, neste caso que foram operações com recurso à adição e à subtração. O retirar ou o colocar dos girassóis é um método mais fácil para a criança obter a sua resposta, pois, “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas” (Caldeira, 2009, p.15). O desenvolvimento do raciocínio matemático, como referem Silva et al. (2016) “implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p.75). Para complementar a atividade, achei importante o uso do instrumento musical (ferrinho); com ele pretendi promover, num momento lúdico, exercícios de audição e concentração. Silva et al. (2016) afirmam que brincar e jogar “favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático” (p.75).

Após realizar esta atividade planificada, observei que seria mais fácil manipular e obter uma resposta concreta se os girassóis estivessem adaptados para furar o papel crepe dentro do vaso. De facto, estava um material apelativo e interligado com as outras áreas abordadas no momento. No entanto, se tivesse colocado um palito em cada girassol impresso, para que, quando fossem colocados no vaso, fosse possível contar rapidamente quantos girassóis estavam no vaso, teria sido mais eficaz a compreensão das contagens. Como Lorenzato (2006, p.20) refere, “é preciso possuir uma extensa coleção de material didático apropriado, sem que este seja necessariamente caro ou impossível de se obter”; o essencial da utilização de material didático é “oferecer

inúmeras e adequadas oportunidades para que as crianças experimentem, observem, reflitam e verbalizem”.

Foram 20 minutos de uma atividade lúdica com o intuito de dar continuidade às noções matemáticas desenvolvidas por aquelas crianças.

2.3.2. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 4 anos

O quadro 3 refere-se a uma atividade para crianças de 4 anos inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As componentes a desenvolver são a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever.

Quadro 3 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Identificação de convenções da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. ● Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. <p>Prazer e motivação para ler e escrever:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. 	20 min	<ul style="list-style-type: none"> ● Entregar a cada criança uma proposta de trabalho; ● Expor e explorar a palavra ‘helicóptero’; ● Apresentar as características da letra: /h/; ● Pedir às crianças que escrevam a letra na proposta de trabalho já entregue; ● Terminar a proposta de trabalho preenchendo a letra /h/ com vários tecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Palavra helicóptero impressa em grandes dimensões; ● Proposta de trabalho para cada criança; ● Lápis de carvão; ● Retalhos de tecidos.

Esta atividade foi planeada após uma outra, da Área do Conhecimento do Mundo em que foi explorado o meio de transporte helicóptero. Para dar continuidade ao tema, decidi realizar, de uma forma lúdica, uma atividade de modo a que as crianças reconhecessem letras. Estas crianças têm 4 anos e não sabem ler; no entanto, convivem diariamente com letras, sendo que algumas destas lhes são habituais e reconhecíveis, como é o caso das vogais.

Coloquei a palavra ‘helicóptero’ visível para todas as crianças e questionei se conheciam alguma letra. O resultado foi inesperado, porque realmente conheciam o nome das três vogais e souberam identificá-las na palavra. De um modo muito simples, introduzi uma nova aprendizagem, a letra /h/. Expliquei que é uma letra que não se lê e, posteriormente, entreguei-lhes uma proposta de trabalho em folha A4. Esta continha, de um lado, várias palavras iniciadas com a letra /h/ que as crianças tinham que identificar e, no verso, a letra /h/, por preencher, ocupando toda a folha. Após identificarem a letra /h/, as crianças preencheram, com retalhos de tecido, a letra /h/

impressa no verso da folha, originando a parte lúdica e criativa. Para Marcellino (2013), o “lúdico privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer” (p.37). No final, todos assinaram o nome.

Aos 4 anos, a maioria das crianças já sabe escrever o seu nome e, como tal, acaba por identificar algumas letras. Silva et al. (2016) referem que estas vivências permitem “uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (p.66). Mencionam ainda que “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (p.70).

Optei por realizar uma proposta de trabalho que eventualmente podia ser desinteressante para a faixa etária em questão. No entanto, o que pretendia com o uso dela era consolidar e estabelecer a relação entre a mensagem oral e a escrita. Tal como refere Perraudou (2006), “ a ficha é considerada como uma ajuda no encaminhamento cognitivo do aluno. Não constitui uma finalidade mas é um meio posto à disposição do aluno” (p.192). Como tal, não pretendia criar um momento de aprendizagem somente com uma proposta de trabalho, apenas queria desenvolver a parte escrita, usando uma parte da atividade mais lúdica, de maneira a criar um momento descontraído.

Atualmente as crianças têm um grande acesso à visualização de letras, porque estamos rodeados de palavras no dia a dia e isso é uma ajuda para que os mais novos, que ainda não têm qualquer aprendizagem sobre o assunto, consigam identificar ou reconhecer diferentes formas. O educador tem de criar situações que ajudem a promover e a ensinar a leitura, bem como a escrita, lembrando regras próprias (como o caso da letra /h/ que é uma letra muda e não se lê). Ao ter usado esta estratégia, desenvolvi certos componentes no Domínio a explorar, como sejam a consciência fonológica (quando foram identificadas as várias letras que as crianças conheciam) e a consciência de letra (quando surgiram palavras com o /h/).

2.3.3. Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos

O quadro 4 refere-se a uma atividade para crianças de 4 anos inserida na Área do Conhecimento do Mundo. A componente a desenvolver é as Profissões, nomeadamente a de Pasteleiro.

Quadro 4 – Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Área do Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Introdução à metodologia científica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar. <p>Abordagem às ciências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As profissões: o pasteleiro. 	90min	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com as crianças sentadas no chão, em meio círculo; • Mostrar uma imagem de um pasteleiro e questionar o que pensam sobre a imagem; • Apresentar várias imagens de pastelarias, dos espaços de fabrico e dos utensílios usados; • Abordar a importância desta profissão; • Interpretar a profissão de pasteleiro colocando o vestuário correto numa criança; • Distribuir a cada criança um chapéu de pasteleiro; • Formar um comboio e levar as crianças à casa-de-banho para lavarem as mãos; • Pedir para que se sentem nas cadeiras às voltas das mesas, devidamente preparadas com papel vegetal; • Distribuir a cada criança um cupcake e um saco de pasteleiro com recheio; • Decorar o cupcake livremente, com o recheio e pasta de açúcar; • Arrumar os materiais, lavar as mãos e saborear. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador e projetor; • Imagens projetadas; • Farda de acordo com a profissão do pasteleiro (calças, jaleca, chapéu); • Papel vegetal; • Cupcakes; • Sacos de pasteleiro previamente preparados com o recheio; • Pasta de açúcar; • Pratos; • Toalhas.

Iniciei esta atividade colocando as crianças sentadas no chão, em meio círculo, por ser a maneira mais prática de todas conseguirem visualizar as imagens projetadas. Para além disso, também eu, como educadora, tenho uma melhor visão global de todas as crianças, o que me permite um melhor contacto. Silva et al. (2016) mencionam: “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.26). Penso que tenha sido uma boa estratégia, pois todas visualizaram o pretendido e eu consegui realizar perguntas dirigidas a cada criança, visto que tinha a visão global sobre o grupo.

A Área de Conhecimento do Mundo pretende que as crianças sejam curiosas e ativas. Como tal, é fundamental levar para o espaço do grupo objetos ou imagens de situações que sejam o mais real possível, para que as crianças entendam a verdadeira essência do que estão a conhecer. Silva et al. (2016) defendem:

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

Para suscitar essa curiosidade, decidi levar várias imagens reais para dar a conhecer a profissão de pasteleiro. Fiquei muito admirada, porque as crianças não a conheciam, confundindo-a com a profissão de cozinheiro. Segundo Catita (2007) as crianças em idade Pré-Escolar tendem “a valorizar algumas profissões e trabalhos em detrimento de outras às quais não atribui importância” (p.52).

Através do computador e projetor, mostrei as imagens reais de uma pastelaria. Tal como afirma Schroeder (citado em Lopes & Silva, 2010), deve ser usada “a tecnologia para melhorar o ensino, por exemplo, usar os computadores para apresentar simulações, fazer modelos para apresentar conceitos abstratos e colher dados, mostrar vídeos para realçar um conceito” (p.137). Quanto à estratégia utilizada, de insistir numa troca de ideias sobre as imagens que estavam a ser vistas, tive em atenção o mencionado por Lopes e Silva (2010), ou seja, “estratégias de integração do conteúdo: relacionar a aprendizagem com as experiências anteriores, os conhecimentos ou os interesses dos alunos” (p.137). Assim, relatei as imagens com as vivências das crianças (já terem ido comprar um bolo, ou não, quais os preferidos).

Catita (2007) refere que existem objetivos a atingir com o tema das profissões, nomeadamente dar a conhecer às crianças e fazer com que entendam o trabalho e a função de cada profissão para o bem-estar da sociedade. Para além disso, refere como se deve dar a conhecer às crianças os utensílios usados diariamente e, por fim, abordar todas as profissões de modo a consciencializar a importância de cada uma para vivermos num mundo melhor.

Nesta atividade desenvolvi os aspetos mais importantes da profissão do pasteleiro, pois, as crianças visualizaram várias imagens e ainda tiveram contacto com alguns utensílios e com a farda. Para além deste contacto, ainda tiveram oportunidade de manusear e de cada um criar o seu cupcake, portanto, mais uma vez, apelei à criatividade e aos momentos lúdicos.

2.3.4. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Planifiquei uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita para o grupo de crianças de 5 anos. Neste local de estágio, as crianças com esta idade começam a aprender os valores fonéticos das letras, de modo a conhecê-las e a formar palavras. No mês em que realizei a atividade, abril, a maior parte das crianças já conhecia as letras do abecedário e algumas crianças já conseguiam ler.

A planificação apresentada (quadro 5) é referente a uma atividade com o objetivo das crianças identificarem o nome e os valores fonéticos das letras e consequentemente ler a palavra.

Quadro 5 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; <p>Identificação de Convenções da Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer letras; ● Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. <p>Prazer e motivação para ler e escrever:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita. 	30 min	<ul style="list-style-type: none"> ● Fazer a leitura participada de uma quadra sobre a quinta dos animais; ● Entregar a cada criança um cartão dividido com duas palavras ('cavalo' e 'burro') e duas imagens (de um pavão e de um pássaro), e dois envelopes com letras móveis e sílabas de acordo com as respetivas imagens; ● Realizar a leitura preparatória da palavra 'burro'; ● Dinamizar a palavra 'cavalo'; ● Descobrir a palavra que corresponde à imagem do 'pavão', através de sílabas, e criar rimas com as crianças; ● Pedir a cada criança para escrever a palavra que está na imagem ('pássaro') com letras móveis, inseridas num saco, no qual está uma letra intrusa. ● Levar um grupo de crianças à Cartilha Maternal João de Deus; ● Verificar todas as palavras escritas com as letras móveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cartões divididos em quatro partes (cada uma com uma cor diferente), com imagens e palavras; ● Cartão com grande dimensão com os mesmos elementos; ● Envelopes com sílabas da palavra 'pavão' e respetivo intruso; ● Saco com letras da palavra 'pássaro' e letra intrusa.

Iniciei a atividade com uma quadra, criada por mim, sobre a quinta dos animais, de modo a criar um momento mais dinâmico e uma estratégia diferente para desenvolver a consciência linguística. Silva et al. (2016) referem como “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística” (p.64).

Entreguei um cartão com quatro divisões (anexo 1) a cada criança, e coloquei um cartão igual no quadro da sala com dimensões suficientes para que todos as crianças visualizassem. O primeiro passo foi realizar a leitura preparatória da palavra “burro”. A leitura preparatória consiste em seguir os passos específicos do Método de Leitura João de Deus, de modo a que a criança identifique os fonemas das letras que está a visualizar e que os leia seguidamente para descobrir a palavra escrita. Deste modo, “a criança é levada a participar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo de uma forma construtivista” (Ruivo, 2009, p. 131). Esta autora diz-nos que o Método de Leitura de João de Deus é “baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa” (p.80).

De seguida, foi dinamizada a palavra “cavalo”. A dinamização de uma palavra corresponde a uma leitura preparatória mais dinâmica, recorrendo a outras questões,

sendo que o essencial nesta atividade não é seguir as regras estabelecidas pela Cartilha Maternal mas sim explorar todas as letras e, através dessas, surgirem novas palavras. Por exemplo, na palavra 'cavalo', as crianças podem sugerir outras palavras que iniciem com o som da letra /c/. Silva et al. (2016) mencionam como "as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações" (p.64).

Foram distribuídas pelas crianças três sílabas, nomeadamente: 'pa', 'cão' e 'vão', com o objetivo de formarem uma palavra existente com duas sílabas (neste caso seria "pavão"). Ao decodificarem a palavra correta, as crianças tinham de dizer palavras que rimassem. Assim e mais uma vez, foi desenvolvida a consciência linguística através das rimas.

Após este exercício, foi distribuído por cada criança um saco com letras móveis para que conseguissem formar a palavra "pássaro". Hoje em dia, as crianças, antes de entrarem para a Educação Pré-Escolar, contactam regularmente com letras, "assim, o domínio da linguagem escrita é uma ferramenta cognitiva essencial, uma vez que o seu exercício se traduz nas competências de aceder à informação e de a selecionar criticamente" (Fonseca, 2008, p. 41). A mesma autora acrescenta que "cada criança começa desde muito cedo a tomar consciência das características da linguagem escrita, uma vez que estas fazem parte do seu quotidiano" (p.44).

Na minha opinião, e perante a oportunidade que tive de vivenciar o Método de Leitura João de Deus, este é mais do que ensinar a ler: é misturar o prazer e o lúdico na aprendizagem de uma forma natural, sem exigências, respeitando sempre o ritmo de cada criança.

Silva et al. (2016) são da opinião que a aprendizagem da linguagem oral e escrita "deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal" (p.60). Fonseca (2008) também é da opinião que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita deve ser iniciado na Educação Pré-Escolar. Ruivo (2009) é da opinião que a criança deve iniciar a aprendizagem da leitura no jardim-de-infância, "porque a partir desse momento deve ficar tão exposta a instrumentos e estratégias de tal maneira promotores da leitura que ela fará, ao seu ritmo, a aquisição dessa competência" (p. 57). Considerando as várias opiniões existentes, perante os estágios que realizei, penso que desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Pré-escolar é um benefício para as crianças, desde que seja respeitado o ritmo de cada uma e que seja sempre através de uma estratégia lúdica.

2.3.5. Planificação de atividade da Disciplina de Matemática – 1.º ano

O quadro 6 refere-se a uma atividade para alunos do 1.º ano, inserida na disciplina de Matemática. O conteúdo estipulado nesta atividade é a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação e a resolução de problemas, com recurso à adição, utilizando o material matemático Calculadoras *Papy*.

Quadro 6 – Planificação de atividade da disciplina de Matemática

Disciplina de Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Números e operações: <ul style="list-style-type: none">● Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.	30 min	<ul style="list-style-type: none">● Distribuir o material matemático: duas Calculadoras <i>Papy</i> e respetivas marcas;● Relembrar as regras deste material;● Realizar exercícios de representação de numerais;● Efetuar situações problemáticas com recurso à adição através da projeção de forma contextualizada.	<ul style="list-style-type: none">● Calculadoras <i>Papy</i>;● Respetivas marcas (pedrinhas);● Computador;● Projetor.

Quanto ao recurso utilizado nesta atividade (as Calculadoras *Papy*), como refere Caldeira (2009), “consiste numa série de placas ou de painéis, divididos em quatro partes; cada uma das partes tem uma cor diferente (...) e representa um valor numérico” (p.345). Cada calculadora representa uma ordem, sendo que a primeira da direita representa as unidades (no caso dos números inteiros) e todas as placas à esquerda representam as seguintes ordens. Cada placa está dividida por quatro cores e cada cor representa uma quantidade (branco = 1, azul = 2, rosa = 4, verde = 8).

Este material trabalha a componente abstrata da matemática, o que por vezes dificulta a aprendizagem rápida dos alunos mas é extremamente importante para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Caldeira (2009) enumera os benefícios de trabalhar com este material para as crianças, por exemplo: aprender a selecionar e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema, desenvolver o cálculo, resolver situações problemáticas, efetuar cálculos utilizando as quatro operações, reconhecer o sentido de número, entre outras. Abrantes, Serrazina, e Oliveira (1999) afirmam que “a ausência de elementos de compreensão, raciocínio e resolução de problemas nas atividades dos alunos pode ser mesmo responsável por grande parte das dificuldades que muitos sentem” (p.25). O aspeto decisivo na educação não é somente realizar atividades concretas, é preciso envolver as crianças num processo de reflexão e este material permite esse desenvolvimento do pensamento.

Depois de distribuir as Calculadoras *Papy* a estratégia seguinte apresentada é relembrar das regras de utilização deste material. É importante referir este aspeto

porque é um elemento obrigatório para trabalhar devidamente alcançando os objetivos pretendidos na aprendizagem da matemática. Uma das regras essenciais é que em cada parte, ou cor, da placa só pode existir uma peça (as peças são as representações dos números através de um objeto, como massas, figuras em papel, ...). Se repararmos nas quantidades de cada cor é perceptível a relação que têm entre elas: o dobro ou a metade, por essa razão é que nunca podem ficar duas marcas num quarto de painel.

Depois de relembrar as regras para utilizar as Calculadoras *Papy* foi importante iniciar com a representação de números para uma melhor compreensão do funcionamento do mesmo e só posteriormente realizar dois exercícios de adição. É de referir que as crianças só tinham tido contacto com este material uma vez antes de realizar esta atividade. Como tal, a maior dificuldade que senti foi nas crianças compreenderem o funcionamento e o raciocínio necessário para os problemas fluírem. “Os alunos devem ter bastante tempo para trabalhar com os materiais manipuláveis e ser usados diversas vezes” (Matos & Serrazina, 1996, p.198). Os mesmos autores referem que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem “alguns alunos podem passar rapidamente para representações figurativas de conceitos, enquanto outras necessitam de mais tempo” (p.199). É importante respeitar o ritmo de cada um.

Confesso que é dos materiais que mais gosto de trabalhar pela sua exigência. Quando uma criança entende os procedimentos deste material é um sentimento de desafio superado. É muito agradável proporcionar às crianças exercícios que as obrigam a refletir e a decidir sobre a melhor resolução para o problema.

2.3.6. Planificação de atividade da Disciplina de Matemática – 2.º ano

A planificação seguinte (quadro 7) foi idealizada para uma atividade para os alunos do 2.º ano, inserida na Disciplina de Matemática. O conteúdo pretendida com esta planificação é a de estimular o raciocínio lógico através de problemas.

Quadro 7 – Planificação de atividade da Disciplina de Matemática

Disciplina de Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Números e operações: <ul style="list-style-type: none"> ● Cálculo mental; ● Problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar. ● Sequências e regularidades; 	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entregar aos alunos o desafio 1 e 2; ● Ler os problemas; ● Resolver individualmente; ● Entregar, à medida que terminam, o desafio 3 e 4; ● Explicar e resolver para a turma o raciocínio para obter a solução dos desafios; ● Entregar o desafio 5 e 6; ● Ouvir as respostas dos alunos; ● Resolver os desafios no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desafio 1, 2, 3, 4, 5 e 6 impressos para cada aluno; ● Quadro; ● Giz.

O objetivo desta planificação seria o de explorar problemas e estratégias de resolução. “Numa perspetiva educacional, formular e resolver problemas é uma componente essencial de fazer Matemática e permite o contacto com ideias matemáticas significativas” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p.14). Para as mesmas autoras, “trata-se de uma atividade muito absorvente, pois quem resolve um problema é desafiado a pensar para além do ponto de partida, a pensar de modo diferente, a ampliar o seu pensamento e, por estas vias, a racionar matematicamente” (p.14).

Durante os estágios realizados observei vários exercícios dirigidos à memória e ao treino, mas não observei problemas que exigissem processos mais complexos de pensamento. É importante diferenciar um exercício de um problema. O primeiro refere-se a uma situação que, como explicam Boavida et al. (2008, p.15), “pode ser resolvida utilizando processos para nós conhecidos, repetitivos ou mecanizados, que conduzem diretamente à solução”; acrescentam estes autores: “tem-se um problema quando se está perante uma situação que não pode resolver-se utilizando processos conhecidos e estandardizados; quando é necessário encontrar um caminho para chegar à solução e esta procura envolve a utilização do que se designa por estratégias”. Para Ponte (2014), “um exercício é uma tarefa fechada e de desafio reduzido”, enquanto que “um problema é uma tarefa também fechada, mas com desafio elevado” (p. 21). Este mesmo autor esclarece que “um problema comporta sempre um grau de dificuldade apreciável” (Ponte, 2005, p.3), ou seja, se for demasiado acessível é considerado um exercício, mas se for extremamente difícil poderá provocar um sentimento negativo à criança que o fará desistir. Polya (2003) defende que “o problema pode ser modesto, mas se desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta” (p.11). Boavida et al. (2008) dividem os problemas em três tipos: problemas de cálculo, de processo e abertos.

Quanto aos problemas usados para esta planificação, eles enquadram-se nos problemas de processo, porque recorrem a estratégias de resolução mais criativas, “requerem persistência, pensamento flexível, e uma boa dose de organização”; são problemas que apelam ao envolvimento das crianças, “não têm uma solução óbvia e para o resolver o aluno tem de ir para além dos aspetos enganadores nele implicados, o que pode aguçar o seu interesse” (Boavida et al., 2008, p.19).

Ao aplicar esta planificação em contexto de sala de aula comecei por explicar aos alunos os passos que iriam ser dados, nomeadamente que tinham seis desafios (anexo 2), mas que iriam receber dois de cada vez, consoante iam terminando com

respostas corretas. De imediato, surgiu algum interesse por serem desafios e foi notório o envolvimento ao longo dos problemas, ou seja, como os primeiros desafios estavam a ser um sucesso, o entusiasmo também ia sendo cada vez maior. Assim confirmei que “tais experiências, numa idade suscetível, poderão criar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, uma marca indelével na mente e no carácter” (Polya, 2003, p. 11).

Após 30 minutos de aula para esclarecer dúvidas e para cada criança ter o tempo necessário de chegar a uma solução, optei por corrigir os quatro primeiros desafios. Esta correção foi feita sempre em conjunto com os alunos, sendo que cada criança teve o direito de explicar o seu raciocínio e todos juntos compreendermos a solução correta. Tal como indica Polya (2003), “o professor deve colocar-se no lugar do aluno, perceber o ponto de vista deste, procurar compreender o que se passa na sua cabeça e fazer uma pergunta ou indicar um passo que poderia ter ocorrido ao próprio estudante” (p.23). O quinto e o sexto desafio eram os mais complicados. No entanto, o sexto desafio foi considerado pelos alunos dos mais divertidos e a maior parte das crianças conseguiu chegar à resposta correta. O quinto desafio era complicado, mas não tinha a noção do tão complicado que poderia ser para a faixa etária em questão, como tal foi realizado e explicado no quadro para todas as crianças entenderem. Para melhorar esta situação teria que explicar, de imediato, o problema, referir que o barco terá de realizar várias viagens, organizar a resposta com a ajuda de desenhos e escrever a primeira viagem a ser realizada para os alunos continuarem o raciocínio.

Considero importante desenvolver e desafiar a curiosidade através de problemas de raciocínio lógico. Boavida et al. (2008) referem que “o professor que proporciona aos alunos tarefas desafiantes e apropriadas ao seu conhecimento, está a proporcionar o estabelecimento de conexões entre vários tópicos dentro e fora da Matemática e a estimular a argumentação e a comunicação” (p.33).

A resolução de problemas abrange o desenvolvimento de várias competências que não estão somente interligadas com a disciplina de matemática, nomeadamente a interpretação de um enunciado ou o “pensamento independente e crítico, tão essencial a várias facetas da vida” (Boavida et al., 2008, p.33). Seria muito vantajoso para a educação se os professores optassem por realizar mais atividades de resolução de problemas.

2.3.7. Planificação de atividade da Disciplina de Português – 3.º ano

O quadro 8 refere-se a uma atividade para alunos do 3.º ano, inserida na Disciplina de Português. Os domínios principais desta planificação são a Educação

Literária, nomeadamente, a leitura e interpretação do texto *Onde está a felicidade?*, de Álvaro Magalhães e na sequência a análise gramatical do mesmo.

Quadro 8 – Planificação de atividade da Disciplina de Português

Disciplina de Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Educação Literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura e audição: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta. ● Compreensão de texto: <ul style="list-style-type: none"> - Antecipação de conteúdos; - Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Morfologia e lexicologia: <ul style="list-style-type: none"> - Nomes; - Sinónimos e antónimos; - Frases declarativas e afirmativas. 	90 min	<ul style="list-style-type: none"> ● Questionar os alunos: onde está a felicidade?; ● Entregar o texto <i>Onde está a felicidade?</i> de Álvaro Magalhães; ● Realizar a leitura modelo; ● Solicitar que cada aluno leia um parágrafo; ● Interpretar o texto através de perguntas dirigidas; ● Resolver a ficha de trabalho baseada no texto; ● Rever noção de frases simples e complexas com exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Quadro interativo; ● PowerPoint; ● Texto <i>Onde está a felicidade?</i>, de Álvaro Magalhães, impresso para cada aluno; ● Fichas de trabalho de Português.

O texto que usei para esta aula da disciplina de Português foi *Onde está a felicidade?*, inserido no livro *O senhor do seu nariz e outras histórias* de Álvaro Magalhães, livro este que faz parte da lista de obras literárias para a Iniciação à Educação Literária do 3.º ano, inserido no Programa e Metas Curriculares de Português (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Álvaro Magalhães nasceu em 1951, no Porto, e publicou o seu primeiro livro para crianças em 1982: “História com muitas letras”. É um escritor de poesia, contos, textos dramáticos e narrativas juvenis. Considerado um escritor importante vem a ser reconhecido através de vários prémios (Silva, 2007). Pina (2002) adjectiva Álvaro Magalhães como um grande escritor, porque na sua literatura “a palavra nunca é um mero instrumento, uma gasta mala transportando conceitos ou significações, mas antes um ser físico e semovente que o escritor permanentemente ‘limpa’ da usura quotidiana e restitui à sua milagrosa capacidade de, mais do que nomear, criar mundos e sentidos” (p.7). Como o próprio refere “confesso que muito me admiram as pessoas que não gostam de mitos e se entretêm a desmascará-los. Incansáveis, desatulham os mitos de cima da realidade e mostram-nos como esta é pobre e feia.” (Magalhães, 2000, p. 16).

Riscado (2002) caracteriza a obra de Álvaro Magalhães como o “posicionamento comprometido com a Vida, a Morte, a Palavra, o Amor e a Imaginação, motor de todo o

processo construtivista que o move e comove” (p.11). Para além destes temas o autor também aborda frequentemente “o sonho, a metamorfose, a crítica social e a descoberta individual e do mundo” (Silva, 2007, p.2).

Escolhi este texto (anexo 3) porque permite refletir sobre tudo o que temos à nossa volta e ao que por vezes não damos importância. Uma pergunta tão simples, como “Onde está a felicidade?”, pode ser motivo de ponderação e de valorização. Silva (2007) refere que “a vida, a morte ou a vivência do tempo (...) impregnam os seus textos, sendo nestes tratados de modo sugestivo e motivando o leitor a procurar, também ele, o encontro reflexivo...” (p.1). Esta autora acrescenta que é frequente na obra de Álvaro Magalhães surgir a infância conotada com o espírito de descoberta e o desejo de mudança, o que é possível verificar no texto escolhido para esta atividade, pois conta a história de um senhor que morava num belo sítio mas tinha a sensação de lhe faltar qualquer coisa, nomeadamente a felicidade. Para superar essa perturbação foi à descoberta de vários recantos, percorrendo o mundo até encontrar a felicidade na sua própria casa, a mesma que ele abandonara. No entanto, muitos anos tinham passado e a velhice apoderar-se do seu corpo, “tinha os cabelos brancos, as pernas fracas, os ossos doridos, a vista cansada” (Magalhães, 2010).

Na execução desta planificação fiz questão de interrogar as crianças: “Onde está a felicidade?”, antes e depois da leitura do texto. Surgiram as mesmas respostas nas diferentes situações e algumas delas foram: “está em todo o mundo”, “dentro de nós”, “no coração”, “está em todos”, “quando estamos a brincar”, “no ar”, “dentro de mim”, “quando sorrimos”, “no que sentimos”, “quando estamos com a família e amigos”. A planificação da atividade exigia a expressão de sentimentos e ideias que foram explorados durante a interpretação do texto, com o objetivo de não relacionar com uma moral da história mas sim criar momentos de reflexão. Gomes (2002) descreve a obra de Álvaro Magalhães como uma “...aparente simplicidade discursiva, prefere proporcionar experiências estéticas a dar lições” (p.285).

A parte gramatical desta planificação está de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015). Optei por explorar a classificação morfosintática da palavra felicidade, os antónimos e sinónimos, e as frases afirmativas declarativas, com o intuito de rever a noção de frases simples e complexas. Este último conteúdo não está inserido no Programa do 3.º ano, no entanto, já tinha sido abordado pela professora.

Em conclusão, esta atividade foi motivadora devido ao texto escolhido que incentivou os alunos a expressar sentimentos e ideias. Após realizar esta atividade planificada o sentimento foi de objetivo cumprido. Todos os alunos participaram e deram

a sua opinião; tiveram tempo para refletir e ponderar sobre a questão principal. Neste dia, a minha felicidade estava naquela sala com 23 crianças a sentir a surpresa e admiração pela história do Sr. Pascoal que encontrou a felicidade.

2.3.8. Planificação de atividade da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

A planificação seguinte (quadro 9) foi idealizada para uma atividade para alunos do 4.º ano, inserida na Disciplina de Estudo do Meio. O conteúdo a ser desenvolvido é a introdução à metodologia científica, ou seja, proporcionar uma atividade experimental com as cores primárias.

Quadro 9 – Planificação de atividade da disciplina de Estudo do Meio

Disciplina de Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Introdução à metodologia científica: <ul style="list-style-type: none"> ● A absorvência; ● As cores. 	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualizar a atividade experimental através de um vídeo sobre a origem das cores secundárias; ● Identificar a questão problema: É possível transportar água através de um guardanapo e obter novas cores? ● Entregar o protocolo experimental: “A água anda e as cores misturam”; ● Identificar as conceções alternativas; ● Ler e interpretar os procedimentos; ● Realizar a atividade em grupos; ● Preencher os resultados apresentados no protocolo; ● Comparar os resultados com as previsões; ● Concluir respondendo à questão problema: é possível transportar água através de um guardanapo e obter novas cores. ● Fazer a sistematização. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Protocolo experimental; ● 7 copos; ● Água; ● Corante alimentar (amarelo, encarnado e azul); ● Rolo de cozinha;

Esta planificação foi proposta para desenvolver a metodologia científica porque, para além de ser prazerosa para as crianças, traz benefícios na sua execução. Zabalza (1998) refere que a utilização desta metodologia favorece às crianças o “espírito investigador, de pesquisa, a sua curiosidade, o prazer de descobrir coisas novas... promovendo a sua iniciativa, propondo, facilitando e justificando as suas descobertas, dando-lhes cada vez mais autonomia e marcando-lhes também certas regras” (p.111). O objetivo é promover o desenvolvimento pessoal de cada criança, mas também reforçar o envolvimento com o mundo exterior. No entanto Martins et al. (2007) referem que “não é a simples manipulação de objetos e instrumentos que gera conhecimento”

(p.38). Estes autores dão ênfase à importância do papel do professor que deve conduzir o pensamento das crianças, de modo a que haja uma reflexão e debate de ideias para criar um desafio e desse modo um interesse.

Ao realizar uma atividade experimental Astolfi, Peterfalvi, e Vérin (1998) afirmam a necessidade de seguir um determinado padrão. Em primeiro lugar referem a importância de encontrar problemas que suscitem a curiosidade na criança para explorar e resolver de uma forma coerente que permita compreender a realidade.

Martins et al. (2007) estão de acordo quando se refere a existência de um determinado padrão e referem as várias etapas para explorar uma situação didática através do trabalho prático. Esta foi a metodologia que decidi seguir e passo a explicar os devidos procedimentos. Em primeiro lugar é definido um problema para se explorar, este pode ser escolhido pelos alunos ou pelo professor, desde que seja de acordo com os interesses gerais do grupo. Após a identificação da questão problema o professor tem que identificar as ideias prévias de cada criança. De seguida, inicia-se a exploração, a pesquisa ou a experimentação de modo a obter uma resposta para a questão problema. No fim da experiência todas as crianças devem ter oportunidade para registar os resultados da mesma, interpretá-los em grupo com a confrontação das ideias prévias e concluir com a resposta à questão problema.

De acordo com a metodologia referida iniciei esta atividade com um vídeo das cores primárias a serem misturadas e a surgirem novas cores. Mencionei que gostava de formar novas cores, mas só tinha corante vermelho, amarelo, azul; copos, água e guardanapos. Surgiu assim a questão problema: É possível transportar água através de um guardanapo e obter novas cores?. Entreguei o protocolo experimental (anexo 4) e pedi para que um aluno de cada vez começasse a ler. Ao chegar ao ponto das previsões pedi para que cada criança, individualmente, realizasse o exercício sem consultar os colegas, de modo a exprimir a sua opinião sem medo de estar errado. De seguida, foram lidos os materiais e os procedimentos para iniciar a experiência. Foi visível que através da absorção do guardanapo a água tingida com corante alimentar é transportada para outro copo, com a junção das cores primárias formaram-se as cores laranja, verde e roxo. Após a execução da experiência foram realizados os resultados no protocolo experimental e confrontados com as opiniões das ideias prévias. O importante é que os alunos tenham vontade de expor as suas ideias e as suas diversas opiniões, de modo, a ilustrar vários pontos de vista durante uma discussão entre todos (Martins et al., 2007). Para concluir a experiência foram registadas as conclusões em que é possível transportar a água através de um guardanapo e obter novas cores.

É uma atividade que exige às crianças a descoberta, de cooperação e capacidade de argumentar. É essencial que sejam respeitados todos os passos para que seja uma atividade experimental com objetivos significativos para uma aprendizagem.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

O terceiro capítulo aborda a importância da avaliação. No decorrer do capítulo vão ser apresentados os objetivos através de uma análise justificada teoricamente e quatro dispositivos de avaliação.

Os dispositivos de avaliação são compostos pela contextualização das atividades nas quais foram aplicados, a descrição dos parâmetros e os critérios de avaliação, e por fim, a apresentação e a análise dos resultados. Estes foram aplicados em atividades propostas por mim no decorrer do Estágio Profissional, três dos quais em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um num grupo de Educação Pré-Escolar.

3.2. Fundamentação teórica

Desde cedo que a avaliação nos acompanha e, gradualmente, vamos obtendo a noção de que estamos constantemente a ser avaliados, quer por nós próprios quer pelos outros, quer em situações escolares como no trabalho. No entanto, é difícil defini-la. Tal como referem Lopes e Silva (2016), “como muitas outras, a palavra “avaliação” possui múltiplos significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo” (p.1).

De acordo com a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1).

A avaliação a nível da Educação Pré-Escolar assenta em dois tipos: a avaliação diagnóstica e avaliação formativa. A primeira é realizada no início do ano letivo com o objetivo de conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, embora possa ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa. A avaliação formativa tem como base a observação dos progressos da criança de modo a recolher informações relevantes como forma de apoiar e sustentar a intervenção educativa. (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

A Avaliação Formativa tem como características o uso do *feedback*, de forma a apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a motivação e a autoestima. Os alunos são envolvidos ativamente no processo do ensino-aprendizagem, tendo a responsabilidade pela sua aprendizagem. As atividades propostas são selecionadas e diversificadas de modo a ativar o processo mais complexo do pensamento, como; analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar (Fernandes, 2008b). Fernandes (2008b) define a Avaliação Formativa como “uma

avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a regulação das aprendizagens” (p. 357).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação é dividida em três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. “A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.” (Despacho Normativo n.º1 - F/2016, de 5 de abril, p.11440-5).

No caso da avaliação sumativa, os objetos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos. Enquanto que na avaliação formativa os objetos preferenciais são os processos de aprendizagem (Fernandes, 2008b). O mesmo autor refere que a avaliação formativa tem “como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspetivar e planear os passos seguintes” (p. 358). Enquanto que a avaliação sumativa faz apenas a síntese do que os alunos sabem naquele momento, e geralmente, é utilizada para atribuir classificações (Fernandes, 2008b). Para Lopes e Silva (2016), os resultados da avaliação sumativa “são usados para fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina...” (p. 6). Por outro lado, a avaliação formativa “fornece informações durante o decurso do processo de ensino, antes da avaliação sumativa” (Lopes & Silva, 2016, p.6). Fernandes (2008 b) considera a avaliação formativa e a avaliação sumativa como complementares, ou seja, ambas contribuem de formas particulares para avaliar inteiramente o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Quanto ao contexto da avaliação no ensino Lopes e Silva (2016) são da opinião que esta não pode ser vista apenas como “uma forma de certificação das aprendizagens e de classificação dos alunos” (p.2). Para Fernandes (2008a), existem três aspetos cruciais no ensino, tais como: a comunicação em sala de aula ser somente focada em conteúdos para a avaliação; a falta de objetivos delineados para a avaliação como existem para os conteúdos disciplinares e o facto dos professores valorizarem apenas os conhecimentos específicos que os alunos evidenciam. Para além destes aspetos, Fernandes (2008a) acrescenta que “os testes são claramente os instrumentos mais valorizados e utilizados pelos professores participantes, que tendem a avaliar exclusivamente conhecimentos correspondentes aos conteúdos de natureza académica constantes nos programas” (p. 89). Perante estas afirmações a avaliação é definida como uma ferramenta em que os professores dependem dos resultados dos testes para definir um aluno. Contudo, os testes são importantes para a avaliação, tal como refere Arends (2008), “independentemente do efeito das notas na aprendizagem dos alunos,

é normalmente admitido que as avaliações, se eficazes, aumentam o envolvimento e a aprendizagem do aluno” (p. 214). Porém, as avaliações não podem depender somente dos resultados dos testes.

A concluir, a avaliação é uma componente importante no ensino que permite ajudar o professor e maioritariamente o aluno. Ajuda o professor a entender as dificuldades do aluno, permitindo arranjar soluções para que essas sejam ultrapassadas. É muito importante que o próprio aluno tenha oportunidade de descodificar quais são as suas dificuldades e qual a importância de conseguir as ultrapassar com confiança e sem desmotivação. Como tal, considero que a prática da avaliação deva ser uma eterna interação entre o aluno e o professor, e não ser focada somente no uso dos testes.

Os dispositivos de avaliação apresentados corresponde a momentos de avaliação formativa, pois não foram realizados para classificar o aluno mas sim para recolher informação. Para tal, foi utilizada a escala de Likert adaptada que apresenta 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) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.3 Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- 5 anos

3.3.1 Contextualização da atividade

A presente proposta de atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo 5) foi aplicada a 21 crianças presentes do grupo de 5 anos. O dispositivo de avaliação, aplicado por mim, continha exercícios para rodear as imagens cujos nomes iniciavam com a letra /v/ e pintar as partes constituintes da imagem que continha o grafismo da mesma letra. O objetivo foi identificar se as crianças distinguem o fonema e o grafismo da letra /v/ e se respeitam os contornos ao pintar a imagem.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: identificação da letra /v/, associada a uma imagem; identificação do grafismo da letra /v/ na figura apresentada e motricidade fina.

Identificação da letra /v/, associada a uma imagem: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de identificar o fonema da letra /v/ associando às imagens cujos nomes iniciam pela mesma. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Rodeia as três figuras;
- Rodeia as duas figuras;

- Rodeia uma figura;
- Resposta incorreta;
- Descontar 1,0 por cada resposta incorreta.

Identificação do grafismo da letra /v/ na figura apresentada: este parâmetro consiste em avaliar se a criança reconhece o grafema da letra /v/ perante outros grafemas. Definiu-se quatro critérios:

- Pinta a letra /v/ seis vezes;
- Pinta a letra /v/ entre três a cinco vezes;
- Pinta a letra /v/ entre uma a duas vezes;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se verificar se a criança pinta os espaços da imagem respeitando os contornos. Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:

- Pinta os espaços do grafismo correspondentes à letra /v/, respeitando os contornos;
- Pinta os espaços do grafismo correspondentes à letra /v/, não respeitando os contornos.

O quadro 10 apresenta os parâmetros, os critérios e as cotações definidos para esta proposta de avaliação.

Quadro 10 – Cotações dos critérios de avaliação da proposta de trabalho de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

	Parâmetros	Crítérios		Cotação
1	Identificação da letra /v/, associada a uma imagem	Rodeia as três figuras;	4	4
		Rodeia as duas figuras;	2	
		Rodeia uma figura;	1	
		Resposta incorreta;	0	
		Descontar 1,0 por cada resposta incorreta.		
2	Identificação do grafismo da letra /v/ na figura apresentada	Pinta a letra /v/ seis vezes;	4	4
		Pinta a letra /v/ entre três a cinco vezes;	2	
		Pinta a letra /v/ entre uma a duas vezes;	1	
		Resposta incorreta.	0	
3	Motricidade fina	Pinta os espaços do grafismo correspondentes à letra /v/, respeitando os contornos;	2	2
		Pinta os espaços do grafismo correspondentes à letra /v/, não respeitando os contornos.	0	
Total				10

3.3.3 Apresentação e análise dos resultados

A figura 1 apresenta os resultados da avaliação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das 21 crianças de 5 anos.

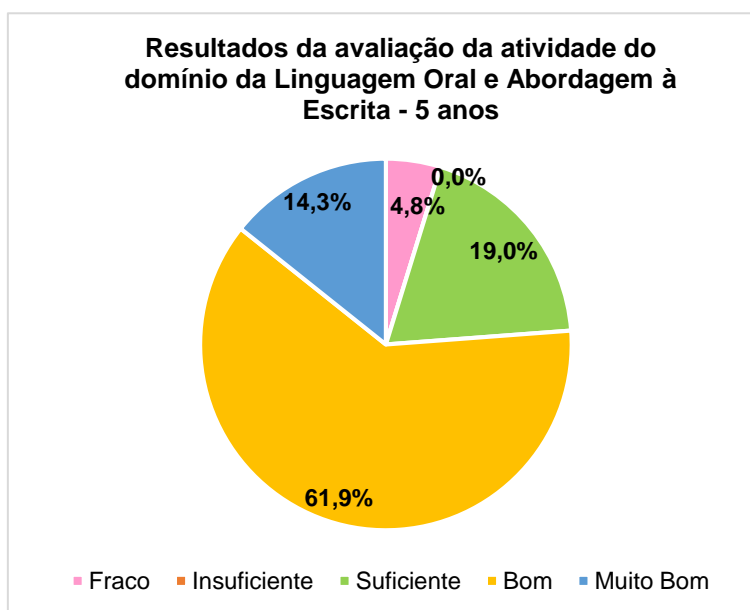


Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Numa primeira análise da figura 1 observa-se de imediato que mais de metade do grupo alcançou uma classificação de Bom e a outra metade está dividida entre o Muito Bom e o Suficiente. Não foram obtidos resultados de Insuficiente, e apenas 4,8%, ou seja, uma criança obteve o resultado de Fraco.

Perante a grelha de correção (anexo 6) é possível verificar que o primeiro parâmetro, nomeadamente a identificação da letra /v/ associada a uma imagem, registou os melhores resultados, sendo que valia 4 valores e a média do grupo foi aproximadamente de 3,6 valores. É importante referir que neste jardim-de-infância as crianças começam a aprender a leitura e a escrita quando transitam para o grupo dos 5 anos através da Cartilha Maternal. Deus (2013) refere a importância deste método com a utilização de "...palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras..." (p.5). Deus (1997) refere que por vezes "...não é fácil apreciar as qualidades dum Método de Leitura, mas se tivermos em conta os resultados obtidos, temos uma boa base para um juízo de valor" (p.9). Perante esta avaliação foi visível que dezasseis alunos obtiveram a classificação máxima neste parâmetro, identificando assim as imagens cujos nomes iniciavam pela letra /v/. Apenas

uma criança identificou somente uma imagem. Para se retirar conclusões perante este facto deverão ser realizados outros exercícios de modo a entender a dificuldade desta criança que poderá ser identificar o fonema da letra ou não ter entendido o exercício na íntegra.

Para Lopes, Velasquez, Fernandes e Bártolo (2004), nos modelos interativos “todos os níveis de conhecimentos participam, desde os conhecimentos de letras, palavras, frases ou partes maiores do discurso, até aos aspetos não linguísticos relativos à situação contextual” (p.103). O método utilizado não se foca somente no grafismo da letra, mas também no som, no uso de palavras e ainda numa contextualização de modo a criar uma ligação mais próxima com o dia a dia da criança.

Este dispositivo de avaliação foi aplicado depois de todas as crianças terem passado pela lição do /v/ e do /f/. Ou seja, todas elas tinham aprendido o fonema, o grafismo e contextualizado em palavras e frases. Ao analisar a grelha de correção é possível verificar que a média do grupo no parâmetro 2, identificar o grafismo da letra /v/ na imagem apresentada, é aproximadamente 3,3 valores sendo que valia 4 valores. Ou seja, a maior parte dos alunos identificou corretamente a letra em questão. Houve uma criança que obteve a classificação de zero, porque pintou todas as partes da imagem não respeitando o exercício o que causa dúvida se a dificuldade seria identificar o grafismo ou se não entendeu o exercício.

Ao observar a grelha de correção é possível analisar que as maiores dificuldades destas crianças está na motricidade fina, concretamente pintar respeitando os contornos da imagem. Apenas seis crianças obtiveram a classificação pretendida neste parâmetro. “O desenvolvimento motor fino é a maneira como usamos os nossos braços, mãos e dedos” (Serrano & Luque, 2015, p.14). Quinze das vinte e uma crianças presentes revelou não ter a capacidade de usar a mão de forma precisa. Para Serrano e Luque (2015), dos 4 aos 5 anos “a criança já deverá ser capaz de pintar dentro dos contornos...” (p.31). Perante esta afirmação e os resultados deste dispositivo de avaliação é visível que existem dificuldades na motricidade fina. Para melhorar esta situação devem ser realizados mais exercícios que a promovam, como por exemplo, a realização de grafismos, a utilização de materiais que promovam os enfiamentos, a utilização dos Dons de Froebel para concretizar construções com as regras indicadas.

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

3.4.1 Contextualização da atividade

Durante o período de estágio com a turma do 1.º ano a professora recorria constantemente a ditados e a cópias, na disciplina do Português. Foi possível observar

que muitos dos alunos não escreviam corretamente devido à distração. Como tal, organizei uma atividade de modo a avaliar quantos alunos escreviam corretamente perante exercícios diferentes.

Iniciei a atividade com a leitura do livro *Perigoso!* de Tim Warnes. Este livro utiliza muitos adjetivos que foram apresentados visualmente através do *PowerPoint*. No fim da leitura realizei a interpretação do texto e o reconto recorrendo à memória das crianças. Durante o reconto fui escrevendo alguns adjetivos, que seriam usados no exercício seguinte, no quadro da sala para que todos os alunos os visualizem. Entreguei uma ficha de trabalho (anexo 7) com três exercícios diferentes, aumentando o grau de dificuldade. O primeiro exercício recorria à transcrição de três palavras escritas no quadro: toupeira, horroroso e verde. O segundo exercício correspondia à memorização de três palavras: esponjoso, perigoso, gigantesco. Eram escritas, uma de cada vez, no quadro para que durante dois minutos as crianças tivessem oportunidade de as observar, depois eram apagadas e cada um tinha de as registar na ficha de trabalho. O terceiro exercício era composto pelo ditado de três palavras: amigo, simpático e único. Com esta atividade o objetivo pretendido era o de identificar quantas palavras foram escritas corretamente ao serem copiadas, memorizadas e ditadas.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: transcrição correta das palavras, memorização correta das palavras, ditado e ortografia. No quadro 11 é possível observar os parâmetros, os critérios e as cotações definidos para esta proposta de avaliação.

Transcrição correta das palavras: neste parâmetro pretendeu-se avaliar a concentração das crianças ao realizar a cópia das palavras escritas no quadro. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Cópia corretamente 3 palavras;
- Cópia corretamente 2 palavras;
- Cópia corretamente 1 palavra;
- Cópia incorretamente as 3 palavras.

Memorização correta das palavras: neste parâmetro avaliou-se a capacidade das crianças memorizarem uma palavra em dois minutos e, de seguida, escrevê-la sem o auxílio da visão. Foram definidos quatro critérios para este parâmetro:

- Escreve corretamente 3 palavras;
- Escreve corretamente 2 palavras;
- Escreve corretamente 1 palavra;

– Escreve incorretamente as 3 palavras.

Ditado: este parâmetro pretendeu avaliar o número de palavras escritas corretamente que foram ditadas. Os critérios estabelecidos foram:

- Escreve corretamente 3 palavras;
- Escreve corretamente 2 palavras;
- Escreve corretamente 1 palavras;
- Escreve incorretamente as 3 palavras.

Ortografia: neste parâmetro foram avaliados a quantidade de erros ortográficos na ficha de trabalho. Os critérios definidos foram:

- Nenhum erro ortográfico;
- 1 erro ortográfico;
- 2 erros ortográficos;
- 3 erros ortográficos;
- Mais de 4 erros ortográficos.

Quadro 11 – Cotações dos critérios de avaliação da ficha de trabalho de Português- 1.º ano

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Transcrição correta das palavras	Copia corretamente 3 palavras;	2	2
		Copia corretamente 2 palavras;	1,5	
		Copia corretamente 1 palavra;	1	
		Copia incorretamente as 3 palavras.	0	
2	Memorização correta das palavras	Escreve corretamente 3 palavras;	3	3
		Escreve corretamente 2 palavras;	2	
		Escreve corretamente 1 palavra;	1	
		Escreve incorretamente 3 palavras;	0	
3	Ditado	Escreve corretamente 3 palavras;	3	3
		Escreve corretamente 2 palavras;	2	
		Escreve corretamente 1 palavra;	1	
		Escreve incorretamente 3 palavras;	0	
4	Ortografia	Nenhum erro ortográfico	2	2
		1 erro ortográfico	1,5	
		2 erros ortográficos	1	
		3 erros ortográficos	0,5	
		Mais de 4 erros ortográficos	0	
Total				10

3.4.3 Apresentação e análise dos resultados

A figura 2 apresenta os resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português dos 21 alunos do 1.º ano.

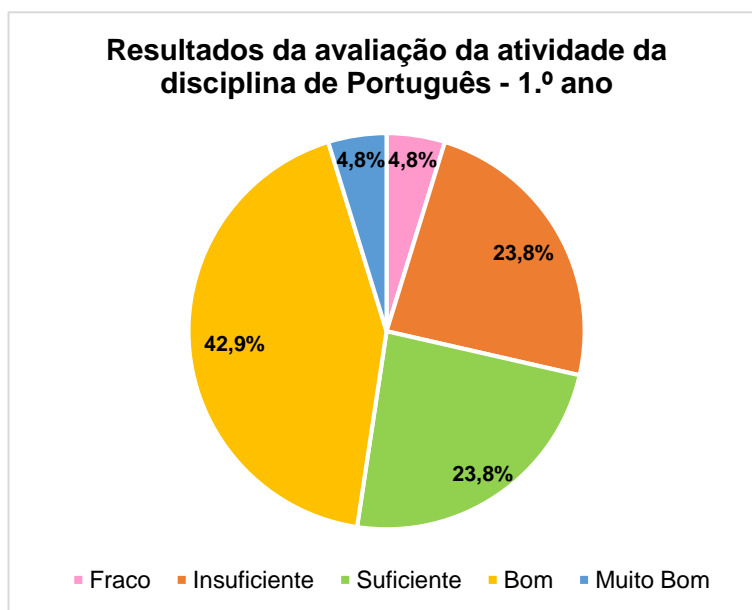


Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português – 1.º ano

Ao observar a figura 2 retira-se de imediato a conclusão que existiu uma maior percentagem na classificação de Bom, nomeadamente 42,9%, ou seja, nove alunos. A média da turma é de suficiente nesta atividade de Português.

A grelha de correção (anexo 8) ajuda a entender as dificuldades mais sentidas com este exercício. No primeiro parâmetro, relativo à transcrição correta de três palavras, a média da turma foi de 1,9 valores, sendo que a totalidade desse parâmetro era de 2 valores. Ou seja, neste exercício revelaram estar com atenção para que a cópia das palavras fosse correta. Todos os alunos acertaram na transcrição das três palavras, menos 4 crianças que apenas acertaram duas palavras. Quanto ao parâmetro 2 que registou o número de palavras corretas memorizadas, a média é de 2,1 valores e a cotação máxima está avaliada de 3 valores. Apenas sete alunos escreveram corretamente as três palavras, dez escreveram corretamente duas palavras, três alunos escreveram uma palavra correta e um aluno que teve as três palavras incorretas. No caso deste aluno que em vez de escrever: esponjoso, perigoso e gigantesco; escreveu: “esposo, pirigoso e gigantengo”. Considero que a primeira palavra tenha sido falta de atenção ao olhar para a palavra e tentar memorizar. No entanto, as outras duas poderá ser um erro da própria linguagem oral. “A linguagem escrita é um uso secundário da oralidade... a escrita, enquanto representação do oral, está intimamente ligada à própria

linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afeta indubitavelmente o domínio da língua escrita” (Sim-Sim, Ramos & Santos, 2006, p.63). É de referir que este aluno em questão ainda tinha uma linguagem pouco desenvolvida e problemas na dicção com os sons da letra /s/. O parâmetro três deste dispositivo de avaliação requeria uma exigência maior porque tinham de escrever corretamente três palavras sem as visualizar e foi notório a queda das classificações comparado com os outros dois parâmetros. Para um parâmetro de 3 valores, a média foi de 1,3 valores. Apenas um aluno escreveu corretamente as três palavras; oito alunos escreveram corretamente duas palavras, nove alunos escreveram corretamente uma palavra e três alunos não escreveram corretamente as três palavras. Os três alunos que escreveram incorretamente as três palavras são crianças que demonstravam muitas dificuldades a ler, inclusive, uma delas memorizava o texto no dia anterior em casa para demonstrar à professora que sabia ler. No entanto, a memória acaba por falhar em textos com dimensões maiores.

Por fim, foi avaliada a ortografia: por cada erro era descontado 0,5 valores, sendo que a cotação máxima era de 2 valores. A média deste parâmetro foi de 0,7 valores em que apenas um aluno teve a cotação máxima. Dois alunos tiveram um erro, sete alunos tiveram dois erros, quatro alunos deram três erros e sete alunos apresentaram mais de quatro erros. Sim-Sim et al. (2006) referem que o “desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes domínios (consciência fonológica, consciência semântica, consciência sintática e consciência pragmática), resulta de um desenvolvimento progressivo” (p.65). Como tal, este exercício de avaliação não foi com o objetivo de identificar crianças que dessem mais erros que outras, foi com o intuito de entender se existia pouca concentração nas cópias e na memorização das palavras que originasse muitos erros, mas foi visível que foram poucos os alunos que obtiveram uma avaliação negativa nesses dois aspetos. Com esta avaliação foi possível detetar algumas dificuldades em ouvir uma palavra e escrevê-la, como tal, foi um exercício bom para organizar atividades futuras de modo a ajudar neste sentido. É importante referir que este exercício foi aplicado em novembro, ou seja, ainda no primeiro período, sendo compreensível que haja dificuldades neste tipo de atividade.

3.5 Avaliação da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

3.5.1 Contextualização da atividade

Durante o estágio na turma do 4.º ano decidi aplicar uma atividade de Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio. Esta situação didática consiste em

contextualizar um problema e dar vários materiais às crianças para que o consigam resolver. Estavam presentes 21 dos 25 alunos e formaram-se quatro grupos. A sala desta turma estava decorada com os desenhos animados dos *Minions*. Como tal, apresentei um *PowerPoint* com os mesmos a criar uma confusão entre brincadeiras e a cair, inevitavelmente, um clip num copo com água. O problema é que não podiam molhar as mãos para retirar o clip. Todos os grupos tinham um copo com água, um clip e um íman escondido nas mesas. Após cada grupo colocar o clip na água foi dado tempo para que individualmente escrevessem a sua solução (anexo 9) e posteriormente em grupo discutissem e tentassem com vários materiais chegar à solução de como retirar o clip sem molhar as mãos.

Com esta atividade o objetivo pretendido era identificar a capacidade de cada criança para resolver um problema de modo a arranjar alguma solução e posteriormente identificar a capacidade de resolver um problema em grupo.

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: registo da solução, execução e ortografia.

Registo da solução: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de encontrar uma solução para resolver o problema e se é capaz de explicar todos os procedimentos. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Encontrou a solução individualmente;
- Não encontrou a solução individualmente;
- Registou todos os procedimentos.

Execução: este parâmetro pretende avaliar a capacidade das crianças resolverem um problema em grupo com os materiais disponibilizados e se cada criança consegue cooperar em grupo. Foram definidos três critérios:

- Encontrou a solução em grupo;
- Não encontrou a solução em grupo;
- Cooperou com o grupo.

Ortografia: este parâmetro pretende avaliar a escrita correta das crianças do 4.º ano, identificando o número de erros ortográficos. Os critérios estabelecidos foram:

- Nenhum erro ortográfico;
- 1 a 3 erros ortográficos;
- Mais de 3 erros ortográficos.

O quadro 12 apresenta os parâmetros, os critérios e as cotações definidos para esta proposta de avaliação.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.ºano

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Registo da Solução	Encontrou a solução individualmente;	3	4
		Não encontrou a solução individualmente;	0	
		Registou todos os procedimentos.	1	
2	Execução	Encontrou a solução em grupo;	2	2
		Não encontrou a solução em grupo;	0	
3	Cooperação	Cooperou com o grupo;	2	2
		Não cooperou com o grupo;	0	
4	Ortografia	Nenhum erro ortográfico;	2	2
		1 a 3 erros ortográficos;	1	
		Mais de 3 erros ortográficos.	0	
Total				10

3.5.3 Apresentação e análise dos resultados

A figura 3 apresenta os resultados da avaliação da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio dos 21 alunos do 4.º ano.

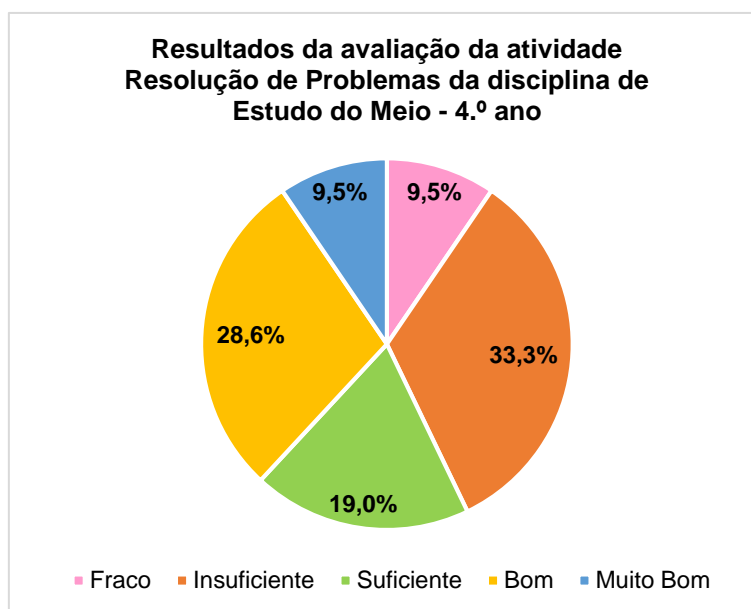


Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade Resolução de Problemas da disciplina de Estudo do Meio – 4.ºano

Como é possível observar na figura 3, os resultados deste dispositivo de avaliação variam entre o Fraco e o Muito Bom. Com 33,3%, sobressai a avaliação de Insuficiente e logo de seguida com 28,6% a avaliação de Bom. Com 9,5% a avaliação de Muito Bom e Fraco. Com 19%, nomeadamente quatro alunos, obtiveram Suficiente.

A grelha de correção (anexo 10) permite verificar os parâmetros de menos sucesso e que apesar da percentagem maior corresponder a Insuficiente a média da turma corresponde a uma avaliação de Suficiente. O primeiro parâmetro, correspondente ao registo da solução, registou uma média de 1,2 valores sendo que o parâmetro estava avaliado para uma cotação de quatro valores. Quer isto dizer que a maioria das crianças não encontrou uma solução para o problema individualmente. Apenas três crianças arranjaram uma solução possível para o problema em questão e conseguiu desenvolver todos os procedimentos corretamente na escrita. Após estes resultados é importante refletir sobre esta prática de Resolução de Problemas.

A abordagem de Resolução de Problemas é um trabalho que deve ser desenvolvido regularmente de modo a que as crianças tenham oportunidade de criar soluções possíveis para resolver um problema. A criança deve estar ativamente envolvida na tarefa de resolver um problema sugerido por estas ou não, por exemplo, neste dispositivo de avaliação fui eu que apresentei o problema. Sendo um trabalho que exige o empenho das crianças pode-se considerar um trabalho prático, ou seja, como Veríssimo, Pedrosa e Ribeiro (2001) referem aplica-se a “todas as atividades em que o aluno esteja ativamente envolvido (no domínio psicomotor, cognitivo e afetivo)” (p.13). Martins et al. (2007) acrescentam que o trabalho prático é uma “forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspeto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento” (p.38).

Segundo Thouin (2010), “as atividades de resolução de problemas “são as mais importantes e mais pedagógicas” (p.10) porque, segundo o mesmo, “apresentam-se geralmente como um enigma ou um desafio destinado a suscitar uma reflexão” (p.10). Thouin (2010) também refere que através desta abordagem a criança obrigatoriamente tem de manipular vários objetos e realizar experiências. Para além disso podem surgir várias respostas ao problema e a criança pode decidir qual a melhor. Esta abordagem é útil para o dia-a-dia da criança, porque é importante no sentido de desenvolver o pensamento e de ser autónomo para resolver os seus problemas.

Conforme é possível observar na grelha de correção apenas dez crianças conseguiram obter uma solução possível para resolver o problema, o que significa que apenas dois grupos chegaram ao objetivo da atividade.

O quarto parâmetro estava relacionado com a ortografia em que mais de três erros o aluno teria cotação de zero e apenas duas crianças obtiveram esse resultado, sete alunos obtiveram a cotação máxima de dois valores com zero erros ortográficos e os restantes alunos obtiveram um valor porque tiveram entre um a três erros.

Após a análise dos resultados considero que esta metodologia de trabalho, a Resolução de Problemas, devia ser trabalhada com mais regularidade porque só dessa forma os resultados poderiam melhorar. Para além de ser útil para as crianças também é uma atividade muito dinâmica.

3.6 Avaliação dos hábitos de leitura - 4.º ano

3.6.1 Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 11) foi aplicada a 20 alunos do 4.º ano, uma vez que todas as segundas-feiras os alunos apresentavam um livro que tivessem lido. Perante esta interessante rotina, senti que era importante avaliar os hábitos de leitura de todos os alunos, de modo a ter a perceção se todos liam por gosto e a frequência com que liam. Realizei um questionário com o objetivo de compreender os hábitos de leitura dos alunos, a frequência de leitura e os tipos de livros preferidos.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a aplicação deste dispositivo de avaliação foram definidos cinco parâmetros: gosto pela leitura, quantidade de livros lidos nas férias escolares, quantidade de livros lidos durante o mês de janeiro, tipos de livros lidos e momentos específicos para ler. No quadro 13 é exibido os critérios e as cotações para estes parâmetros.

Gosto pela leitura: neste parâmetro foi questionado aos alunos se gostavam de ler. Os critérios estabelecidos foram: resposta afirmativa e resposta negativa.

Quantidade de livros lidos nas férias escolares: neste parâmetro pretende-se perceber a quantidade de livros que as crianças leem durante as férias escolares, neste caso, durante as férias de natal. Foram definidos quatro critérios:

- De 0 a 1;
- De 2 a 3;
- De 4 a 5;
- Mais do que 5.

Quantidade de livros lidos durante o mês de janeiro: o objetivo deste parâmetro é analisar quantos livros são lidos durante um mês. As respostas foram agrupadas de seguinte forma: de 0 a 1; 2 a 3; 4 a 5; e mais do que 5.

Tipos de livros lidos: este parâmetro pretende identificar as preferências de leitura das crianças. Os indicadores definidos para este parâmetro foram: Banda desenhada; Narrativas; Enciclopédias; Poesia; Outros.

Momentos específicos para ler: pretende-se analisar com este parâmetro se existe alguma rotina na leitura de cada criança ou se leem apenas quando lhes apetece. A partir das respostas dos inquiridos foi realizada a análise das mesmas.

Quadro 13 – Respetivas contagens dos indicadores definidos para a atividade dos hábitos de leitura no 4.º ano

	Parâmetros	Indicadores de leitura	Contagens
1	Gosto pela leitura	Resposta afirmativa	18
		Resposta negativa	2
2	Quantidade de livros lidos nas férias escolares	De 0 a 1	4
		De 2 a 3	3
		De 4 a 5	3
		Mais do que 5	10
3	Quantidade de livros lidos durante o mês de janeiro	De 0 a 1	2
		De 2 a 3	8
		De 4 a 5	8
		Mais do que 5	2
4	Tipos de livros lidos	Banda desenhada	13
		Narrativas	7
		Enciclopédias	1
		Poesia	7
5	Momentos específicos para ler	Sim (sem especificação)	1
		Não	12
		Sim, todos os dias à noite	5
		Sim, nos fins-de-semana	1
		Sim, depois da escola	1

3.6.3 Apresentação e análise dos resultados

A figura 4 apresenta os resultados obtidos sobre o gosto pela leitura dos alunos do 4.º ano.



Figura 4 – Resultados da pergunta 1 do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.º ano

Ao observar o gráfico a conclusão é notória que perante a primeira questão sobre o gosto pela leitura 90% das respostas foram afirmativas, ou seja, dezoito alunos responderam que gostam de ler e somente dois responderam que não gostam de ler.

Atualmente, o número de leitores é muito reduzido e fiquei surpreendida perante estes resultados, mas a verdade é que se nota que há um interesse da professora em motivá-los a ler e existe a vontade própria das crianças lerem para apresentar o livro aos restantes alunos da turma. Segundo Poslaniec (2004), “ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização” (p.9) e o mesmo autor acrescenta que a leitura hoje em dia “... basta para justificar uma abordagem pedagógica destinada a incentivar, nos jovens, o gosto de ler. Sabe-se que a passagem para o acto de leitura-prazer não é motivado de forma racional” (p.9). Claramente, existem exceções e considero que esta experiência que pude observar faz parte de uma delas, porque realmente existem crianças com o sentido leitura-prazer. O importante nestes casos é continuar a motivar para que a rotina de ler um livro nunca termine. Quanto às duas crianças que responderam que não gostam de ler, talvez precisem de outro tipo de motivação ou simplesmente encontrar o prazer por eles próprios. Como refere Poslaniec (2004), ler de uma forma tão envolvente “é um acto íntimo, que se pratica, a maioria das vezes, no segredo do quarto ou da cama, ao ritmo próprio de cada um, e que tem portanto a ver com a esfera da vida privada...” (p.10). Na minha opinião, ler um livro não pode ser uma obrigação, tem que ser por iniciativa própria para se gostar, para se entender e para ter vontade de continuar a ler mais. O que se deve fazer é alargar a escolha de livros porque o que agrada a um pode não ir ao encontro de outra criança.

Na figura 5 é apresentado os resultados sobre a quantidade de livros que os alunos de uma turma do 4.º ano leem durante as férias escolares.

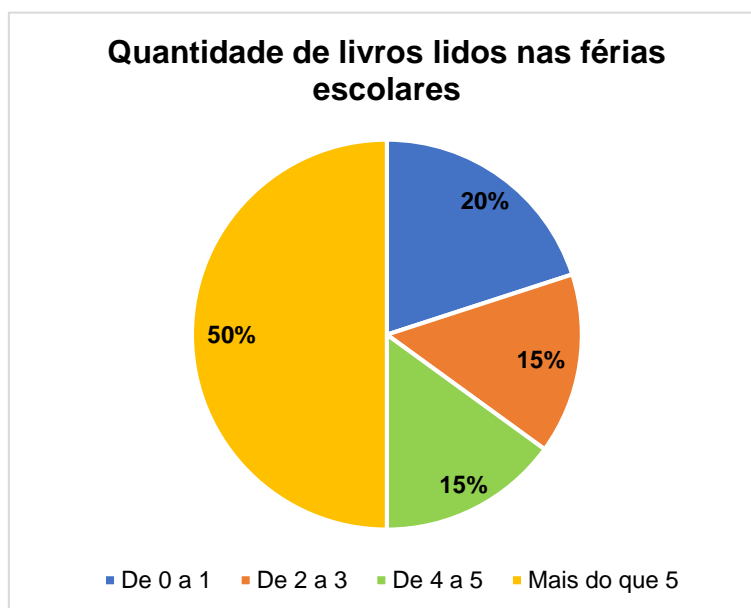


Figura 5 – Resultados da pergunta 2 do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.ºano

No que diz respeito à quantidade de livros lidos nas férias escolares, relativas à época do natal, 50% respondeu ter lido mais do que 5 livros. 15% respondeu ter lido entre 4 a 5 e outros 15% entre 2 a 3 livros. Entre 0 a 1 livro, apenas estão 4 alunos, ou seja, 20%. Nesta questão, em que as crianças tinham de assinalar a opção e depois de analisar o gráfico, penso que seria benéfico ter colocado “zero livros” sozinho e não estar agrupado entre zero e um, porque assim não tive a perceção se houve alguma criança a não ter lido durante as férias. No entanto, os resultados são bons, visto que metade da turma referiu ter lido mais do que 5 livros. Perante estes resultados é notório que a estratégia da professora está a corresponder ao objetivo que é transmitir o gosto pela leitura. Poslaniec (2004) refere que “pesquisas levadas a cabo pelo Instituto Nacional de Investigação Pedagógica mostraram que as atividades de animação de leitura são eficazes para fazerem os jovens ler, inclusive aqueles que dizem não gostar de ler” (p.15). Seria interessante questionar de uma forma mais concreta os alunos que respondem negativamente na primeira questão, de modo a perceber se leem muito ou não, apesar de terem a ideia de que não gostam de ler.

Na figura 6 apresento a quantidade de livros lidos durante o mês de janeiro pelos 20 alunos presentes na turma do 4.º ano.

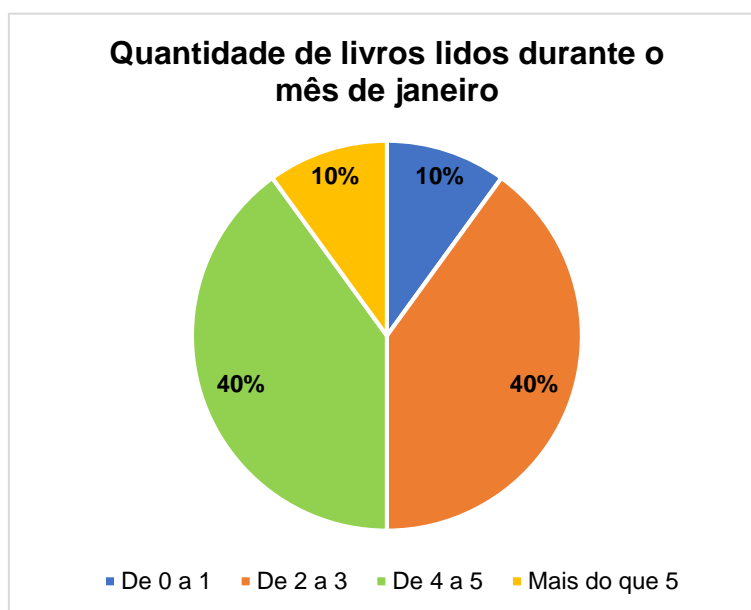


Figura 6 – Resultados da pergunta 3 do dispositivo de avaliação os Hábitos de Leitura – 4.º ano

Durante o mês de janeiro 40% dos alunos leram entre 2 a 3 livros e outros 40% entre 4 a 5 livros. 10% leu entre zero a 1 livro e outros 10% leu mais do que 5 livros. Esta pergunta servia para confrontar o número de livros lidos durante a interrupção escolar (questão anterior) e o mês de janeiro quando já estão em época de aulas. Comparando os dois resultados, nas férias as crianças optam por ler mais livros do que em época escolar, o que parece compreensível, visto que o tempo no mês de janeiro torna-se mais limitado e as crianças também têm o direito de querer descansar após um dia de aprendizagem. Tal como refere Magalhães (2008), "...há antecedentes que condicionam o acto de ler" (p.58), como por exemplo "...predisposição física (o cansaço, o frio, a fome são inimigos poderosos da leitura) e de tempo disponível" (p.58). Para além destes dois a mesma autora refere o espaço apropriado com as condições necessárias para um conforto e prazer.

Na figura 7 é apresentado os resultados dos tipos de livros que os 20 alunos preferem ler de uma turma de 4.º ano.

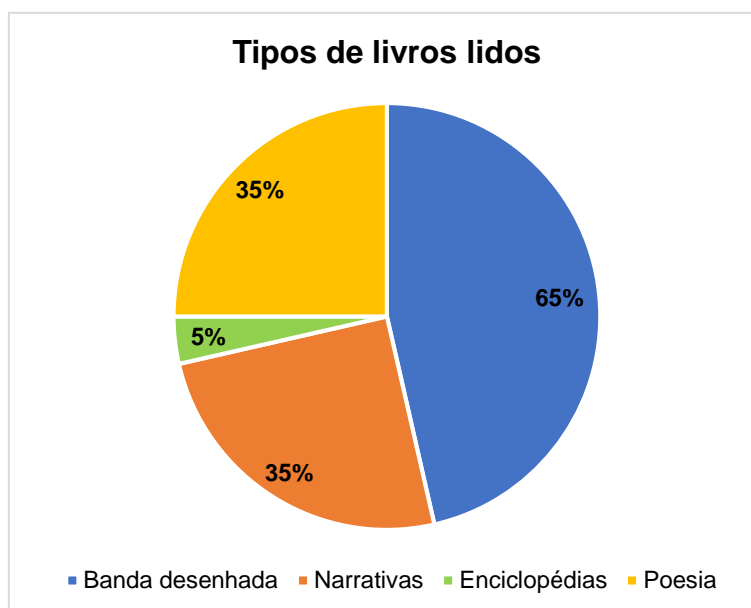


Figura 7 – Resultados da pergunta 5 do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.º ano

Quanto ao tipo de livros lidos é notória a grande percentagem para os livros de banda desenhada que foi apontada em 65%, ou seja, por 13 crianças. De seguida, com 35%, as opções foram narrativas e a poesia, e, por fim, com 5%, a enciclopédia. Quanto aos resultados não são surpreendentes porque crianças de 4.º ano utilizam a enciclopédia para consultar algumas informações e não por prazer. No entanto, o importante é o ato de ler e não propriamente o tipo preferido dos livros.

O quadro 14 apresenta as respostas que cada criança deu relativamente a ter um momento específico para ler.

Quadro 14 – Resultados da frequência das respostas abertas do dispositivo de avaliação os Hábitos de leitura – 4.º ano

Análise à pergunta aberta	
Tens algum momento específico para ler um livro? Qual?	
Unidades de análise/ Respostas	Inquiridos
Sim (sem especificação)	I12
Não	I1, I2,I3, I8, I9, I10, I15, I16, I17, I18, I19, I20
Sim, todos os dias à noite	I4,I5, I11, I13, I14
Sim, nos fins-de-semana	I7
Sim, depois da escola	I6

Quanto à questão se as crianças tinham algum momento específico para ler uma criança apenas respondeu que sim sem mencionar o momento. Doze crianças, ou seja, 60%, responderam que não. As restantes crianças responderam que tinham um momento específico para ler e cinco nomearam que era todos os dias à noite, uma criança referiu que era somente aos fins-de-semana e uma outra escreveu que lia depois da escola. Esta questão foi levantada com o intuito de entender se existia uma rotina específica para terem um momento de leitura. Magalhães (2008) refere que “...sendo uma prática cultural, a leitura está ainda associada à aquisição de hábitos” (p.58). Deste modo, devia ser estabelecida uma rotina para que houvesse uma continuidade para o futuro. Magalhães (2008) acrescenta “caso se queira melhorar a sociedade (leitora), essa promoção, em todos os locais, com especial incidência na escola (onde, e como referido, atualmente, as crianças passam a maior parte do dia), assume foros de obrigatoriedade” (p.58). Como tal, os professores devem incentivar a estabelecer esta regularidade de leitura, mas é importante que não seja colocada como uma obrigação.

Capítulo 4 - Apresentação de uma proposta de projeto

4.1. Descrição do Capítulo

O plástico é um tema atual da imprensa por razões desfavoráveis. Devido ao seu uso excessivo começa a ser valorizado por algumas instituições de sensibilização para o ambiente. Contudo, esta problemática não sensibiliza a maior parte da população, já que são “encontrados resíduos de plástico em todos os oceanos, desde o Ártico ao Antártico, da superfície ao fundo do mar” (Parker, 2018, p.16).

É objetivo deste trabalho focar na apresentação e desenvolvimento do projeto, que, tem como título: Plástico no mar é para acabar. Deste modo, pretendo dar a conhecer às crianças de um agente poluidor que está a afetar cada vez mais o nosso planeta: o plástico. Pretendo ainda consciencializar e sensibilizar para a redução do uso dos plásticos na escola, de modo a arranjar soluções para a mudança local. É importante educar cidadãos para um hábito de vida em que este material seja reduzido no dia a dia visto que causa inúmeros impactos ambientais, nomeadamente a poluição dos oceanos e consequentemente a morte dos animais marinhos. “É importante sensibilizar os alunos para a problemática do plástico no oceano, debater e refletir sobre o tema, e encontrar soluções para que possamos garantir um futuro sustentável e em equilíbrio com a Natureza” (Oceanário de Lisboa, 2019, p.23).

Este projeto destina-se a uma turma de 4.º ano de escolaridade, que irá pesquisar informações sobre o plástico: como é produzido, o motivo de ser tão perigoso para o ambiente, o uso excessivo deste material e como o podemos reduzir no meio escolar. Seguidamente, será esta turma que irá sensibilizar o meio escolar, de modo a responder ao problema deste projeto: Como reduzir o uso do plástico nas escolas?

O projeto está dividido por vários tópicos de modo a responder a todos os parâmetros indicados para criar um projeto digno de ser apresentado numa escola.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e enriquecida com alguma criatividade.

4.2. Fundamentação teórica

Este trabalho tem como principal objetivo responder a várias questões que estão todas interligadas com a temática do plástico: o seu uso excessivo e a sua reciclagem inadequada provocando impactos ambientais.

Antes de prosseguir para os problemas associados ao plástico é relevante conhecer a sua constituição e o motivo de ser prejudicial ao ambiente. Silva (2009) afirma que “esta matéria-prima provém fundamentalmente do petróleo que é rico em carbono” (p.3). A designação de plástico surgiu devido ao considerável grau de

elasticidade, quando moldado a altas temperaturas adquire formas tridimensionais (Santos, 2009). Monteiro (2012) menciona que a composição do plástico permite que seja “moldado, prensado ou extrudido em várias formas – tais como fibras, placas, tubos, garrafas, caixas e muito mais” (p.6). O mesmo autor indica que essa seja a razão por estarmos rodeados de plástico, devido à sua versatilidade, que por vezes nem damos conta da sua existência. A verdade é que o plástico tomou proporções muito elevadas e é utilizado em todas as áreas “desde a indústria automóvel, aeroespacial, ou de comunicações, até aos produtos mais simples do dia-a-dia, numa variedade infindável de aplicações como embalagens, têxteis, tubos, espumas e mobiliário” (Santos, 2009, p.8)

Ao refletirmos sobre o uso de objetos no dia a dia é perceptível o quanto o plástico invadiu a nossa rotina: as escovas dentes, os cotonetes, a pasta de dentes, os exfoliantes, o detergente da roupa,... é tão maleável e pode ser tão pequeno que acabamos por dar uso sem saber. No entanto, também se tornou num material útil e prático, como o uso dos pratos, copos e talheres de plástico, ou, nas embalagens. “Apesar de todas as virtudes que os plásticos demonstram, possuem, também, deméritos, senão note-se que eles são feitos a partir de petróleo bruto, de gás natural e carvão” (Monteiro, 2012, p.8). O problema deste material é a sua constituição, o mesmo autor refere “é descartável e pode-lhe ser dado um destino incorreto no fim ciclo de vida onde demorará centenas de anos a decompor-se” (p.8). “O plástico leva mais de 400 anos a decompor-se, por isso, grande parte ainda existe sob qualquer forma. Só 12% foi sujeito a incineração” (Parker,2017).

Além do problema do excesso de plástico também deve ser dado um fim adequado ao seu uso de modo a minimizar o impacto ambiental. “O Homem é, certamente, um grande moldador de paisagens, portanto um destruidor de meios naturais” (Barbault, 1994, p.202). Atualmente o erro do ser humano é descartar o plástico, sem pensar nas suas consequências, em vez de utilizar a reciclagem. Segundo Barbault (1994) “no centro do seu planeta, o Homem tem o seu destino nas mãos” (p.251). Beaud, Beaud e Bouguerra (1993) mencionam o quanto os seres humanos começam a por em perigo o planeta em que se vive, ao desperdiçar recursos, ao contaminar o ambiente, ao difundir produtos duravelmente perigosos. “Os homens causam prejuízos aos seres vivos, colocam-se a eles próprios em perigo e criam fatores de risco e de morte, que afetarão os Seres Vivos e a Humanidade por muito tempo” (Beaud et al., 1993,p.11)

Parker (2017) menciona que “dos 8,3 mil milhões de toneladas métricas que foram produzidas, 6,3 mil milhões de toneladas métricas transformaram-se em resíduos

de plástico. Deste número, só 9% foi reciclado”, ou seja, a grande maioria dos resíduos de plástico estão distribuídos de forma incorreta pelo ambiente, muitos deles terminando no oceano. O mesmo autor salienta uma das estatísticas mais citadas, na qual refere que a previsão que “até metade do século, os oceanos irão conter mais resíduos de plástico do que peixe”.

Santos (2009) verificou que após várias análises surgiu a abordagem dos 3R’S: Reduzir, Reutilizar e Reciclar; de modo a melhorar e controlar a produção de resíduos. No entanto, de acordo com Oceanário de Lisboa (2019) deve ser acrescentado o Recusar e Reeducar. Neste projeto o foco principal é na redução, porque a questão fundamental está centrada em: Como reduzir o uso do plástico nas escolas?; em consequência está o reeducar que é fundamental para o futuro do ambiente.

Santos (2009) considera o ato de Reduzir muito importante porque:

propõe a diminuição quer da quantidade quer da toxicidade dos resíduos produzidos. Com esta ação pretende-se limitar a quantidade de materiais que entram no fluxo de resíduos. Esta abordagem deverá anteceder os seguintes (Reutilizar e Reciclar) não só por ser de implementação mais imediata como também por facilitar os passos subsequentes.(p.11)

Após esclarecido o tema principal, o plástico, é importante abordar o tema secundário, nomeadamente, a consciencialização. É fundamental desenvolver temas relacionados com a educação para a cidadania, de modo a transmitir às crianças valores essenciais para uma sensibilização e um respeito pelos os outros e pelo meio onde vivemos. A educação para a cidadania insere-se na Área da Formação Pessoal e Social, mas Afonso (2007) considera que é uma “componente transversal aos currículos, devendo por isso ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores” (p.14). Caride e Meira (2001) referem que “educar «para o meio ambiente» ou « a favor do meio ambiente» converte-se numa tarefa prioritária e, com ela, o reconhecimento e promoção da educação ambiental”(p.169). Ou seja, esta área é fundamental para informar as crianças a entenderem o meio que as envolve e como o devem estimar. A UNESCO define educação ambiental como:

a educação relativa ao meio ambiente como um processo permanente graças ao qual os indivíduos e as comunidades passam a estar conscientes do seu ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as competências, as experiências e também a vontade de atuar, individual e coletivamente, para resolver os problemas atuais e futuros do meio ambiente. (Caride & Meira, 2001, p.232)

Há dois conceitos fundamentais que devem ser estimulados nas crianças de maneira a resolver os problemas do ambiente, são: a consciencialização e a sensibilização (Caride & Meira, 2001). Mas como é que podemos consciencializar e sensibilizar as crianças para a resolução dos problemas ambientais? Bertrand, Valois e Jutras (1997) colocam a mesma questão por outras palavras, “como formar pessoas

para pensar, agir e trabalhar em conjunto na resolução de problemas ecológicos nos seus meios de vida?” (p.15).

“É importante constatar que a escola é uma instituição social que pode desempenhar um papel significativo na evolução das mentalidades” (Bertrand et al., 1997, p.9). O professor tem o dever de ensinar os melhores valores às crianças, incluindo a consciencialização e a sensibilização para questões do ambiente, “o aluno aprende a viver aqui e agora de uma maneira ecológica, isto é, a viver em harmonia com todos os seres do Planeta” (Bertrand, et al., 1997, p.116).

Pretendo com este projeto criar momentos prazerosos de aprendizagem. É essencial que seja um tema apelativo para todos os alunos para que a sua entrega por este projeto seja de uma extensa dedicação. É um objetivo realçar a importância da educação ambiental para num futuro existir melhores cidadãos do que atualmente. Para tal é necessário promover trabalhos em grupo para que desenvolvam atitudes de ajuda entre eles e para com o planeta.

Almeida (2007) refere a importância de confrontar ideias de temas que sejam polémicos e atuais. Sem dúvida que o plástico é um tema cada vez mais reconhecido no meio escolar, mas pretendo ir mais além e mudar as atitudes perante este problema, nomeadamente diminuir o uso excessivo do plástico. Para uma fase inicial do projeto pretendo desenvolvê-lo com uma turma e através da mesma apresentar a temática ao meio escolar, ou seja “Pensar Globalmente – Agir localmente” (Uzzell et al., 1998). O mesmo autor esclarece que “uma participação bem sucedida a nível local pela ação de grupos bem organizados criará um precedente e constituirá um modelo prático para outros grupos darem continuidade a este processo participativo de sucesso” (p.359).

O trabalho de projeto tem como objetivo “envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projeto, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas e temas de pesquisa ou de intervenção” (Afonso, 2007, p.63). A metodologia do trabalho de projeto deve responder a um problema e este deve ser desenvolvido durante algum tempo “com uma finalidade clara, associada a um produto final, que dê sentido e unidade a todas as fases e ações. O trabalho de projeto deve ainda envolver alguma originalidade, complexidade e incerteza.” (Afonso, 2007, p.64)

Com este projeto pretendo que haja “espaço para a iniciativa, a criatividade, o diálogo, a negociação, através de abordagens interdisciplinares, um trabalho em equipa, em que cooperem diferentes pessoas e disciplinas, com os seus saberes e metodologias próprias” (Afonso, 2007, p.64). Para além de desenvolverem estas

competências pretendo que seja alcançado novos conhecimentos e atitudes de bons cidadãos.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

1. Como reduzir o uso do plástico nas escolas?

Problemas parcelares:

1. Qual o motivo do plástico ser um perigo para o ambiente?
2. Quais são os danos que o plástico causa?
3. Quais são os materiais de plástico usados na escola?
4. De que forma se pode consciencializar os cidadãos para a redução do uso do plástico?

4.3.2. Destinatários

Para desenvolver este projeto pretendo trabalhar com uma turma do 1.º ciclo, nomeadamente do 4.º ano de escolaridade. Esta turma terá a função de consciencializar todos os alunos, e o pessoal docente e não docente envolventes na instituição (incluindo a educação pré-escolar, no caso de existir esta valência na escola).

Para o desenvolvimento deste projeto é fundamental a ajuda e a participação dos familiares, bem como dos outros docentes.

É um objetivo dar a conhecer este projeto a outros cidadãos, de modo a consciencializar e a mudar os hábitos de uso do plástico ao maior número possível de pessoas.

4.3.3. Entidades envolvidas

Para este projeto ser desenvolvido é imprescindível o apoio de todos os membros pertencentes à escola: professores, diretores, familiares, técnicos de apoio, etc. É importante o apoio da Câmara Municipal, com a utilidade de ajudar em qualquer situação, nomeadamente em visitas de estudo ou na divulgação do projeto pela população.

Durante a 1.ª fase deste trabalho projeto é relevante suscitar a curiosidade e o interesse nas crianças, de modo a quererem saber mais sobre o assunto. A estratégia utilizada será as visitas de estudo com a utilidade das crianças observarem e contactarem com a realidade. As visitas de estudo propostas são ao Oceanário de Lisboa, para as crianças observarem os animais do meio aquático e também envolver-se na sabedoria do projeto dos 3R'S, promovido pelo Oceanário; à Indústria, por

exemplo a Valorsul, que tem como atividade a reciclagem; e à Moulds&Plastics que se dedica somente à reciclagem do plástico.

4.3.4. Motivação e negociação

Motivação: Para sensibilizar e motivar as crianças serão expostas imagens e vídeos reais do fundo do mar coberto de lixo, nomeadamente as ilhas de plástico e de como esse material tem afetado a sobrevivência dos animais. O objetivo é sensibilizar para a mudança.

Negociação: Depois de sensibilizar através de imagens e vídeos é essencial que se fundamente a importância de pesquisar, a importância de realizar atividades, de comunicar, de trabalhar em grupo e de arranjar soluções para mudar o problema que prejudica o nosso planeta.

4.3.5. Objetivos

Objetivos gerais

- Promover a consciencialização do uso excessivo do plástico;
- Sensibilizar a comunidade escolar;
- Mudar os hábitos prejudiciais ao ambiente.

Objetivos específicos

- Promover o interesse pela pesquisa de informações;
- Dinamizar trabalhos em grupo e a cooperação;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Criar atividades para sensibilizar a comunidade escolar acerca do problema ambiental relacionado com o excesso de resíduos de plástico;
- Desenvolver várias estratégias para reduzir o uso excessivo do plástico na escola.

4.3.6. Planeamento

1ª fase – Investigação e sensibilização

Na 1.ª fase pretende-se motivar as crianças para aceitarem este trabalho de projeto de boa vontade e é para ser desenvolvido apenas com uma turma, nomeadamente de 4.º ano e será essa que irá divulgar posteriormente à comunidade escolar.

Para estimular o interesse das crianças é fundamental que sejam elas as principais investigadoras do tema principal que é o uso excessivo do plástico.

É nesta fase que os alunos terão tempo para pesquisar informações sobre o que é o plástico e as suas componentes, sobre os benefícios e os danos da sua utilização, se é o excesso de uso que causa impactos ambientais, o porquê de causarem impactos no ambiente, entre outras questões que surgirão.

Durante a pesquisa realizada pelas crianças é essencial que se realize vários debates sobre as mesmas. Entre pesquisas, conversas, debate de opiniões e partilha de informações, também se irá realizar visitas de estudo, nomeadamente à praia para se observar e recolher o lixo; ao Oceanário em que se pode observar os vários animais marinhos e, por sua vez, está integrado durante a visita guiada a consciencialização para reutilizar e reciclar, mas sobretudo ao reduzir. Por fim, igualmente é importante não dar só a conhecer os pontos negativos, mas também reforçar a ideia de reciclar, portanto, é importante que os alunos tenham uma visita de estudo a uma fábrica que tenha como atividade a reciclagem do plástico para se conseguir observar, também, o excesso que existe atualmente.

2.ª fase – Recolha de dados

Após as crianças terem conhecimento do tema é relevante que se inicie a recolher os dados necessários para dar continuidade ao projeto que tem como objetivo principal reduzir o uso do plástico na escola.

Os alunos desta turma têm como função registar todos os objetos que cada aluno e funcionário da escola utiliza e qual o destino que lhes dão depois de usado. Esta é uma atividade que está relacionada com a área da Matemática em que tem como conteúdos o tratamento de dados, usando tabelas e gráficos. A disciplina do Português, também, será essencial nesta fase para a elaboração de questionários com o intuito de perceber quantos objetos de plástico são usados diariamente, semanalmente e mensalmente e qual é o fim que lhes dão. A Matemática volta a estar presente na análise dos resultados destes mesmos questionários.

Deve ser efetuado um gráfico mais específico para cada objeto, por exemplo, o uso de copos de plástico numa turma em específico, depois um gráfico do uso de copos de plástico no geral de todas as pessoas envolvidas na escola, isto deverá ser feito para cada material de plástico e por fim um gráfico geral que tenha explícito todo o plástico que é usado na escola.

Para concluir, este registo de dados deve ser observado, analisado e interpretado de modo a entender o ponto da situação.

3.ª fase – Sensibilizar a comunidade escolar

Até a esta fase o trabalho é apenas conhecido pela turma em questão, portanto, é a partir daqui que o trabalho começa a ser divulgado com o intuito de sensibilizar e consciencializar toda a comunidade escolar a mudar certos hábitos prejudiciais ao ambiente.

As crianças da respetiva turma terão de criar uma exposição, de modo a conciliar com a área das Expressões Artísticas, mais precisamente a Expressão Plástica. É importante que nesta exposição esteja retratado os danos que o plástico causa, através de trabalhos manuais, de fotografias, cartazes, entre outros; dependerá da criatividade de cada aluno. Será também importante selecionar vídeos e reportagens de modo a criar um só filme que projete o processo do plástico, de como este é prejudicial se não for devidamente reciclado e como não tem tido um fim apropriado, para isso é necessário desenvolver um momento em que as crianças possam ter acesso a um pouco de Tecnologias de Informação e Comunicação. Através desta disciplina poderá ser criada uma página de internet que exponha todos os procedimentos do projeto, de modo, a consciencializar não só a comunidade escolar mas toda a população.

Ao criar uma página de internet também serão trabalhadas atividades para a disciplina do Português, em que é essencial construir textos adequados para expor à comunidade. Ainda devem ser realizados pelos alunos panfletos destinados a todos os membros da escola e familiares.

Para concluir, é essencial que nesta exposição esteja apresentado o trabalho registado durante a segunda fase, portanto, deve estar visível tabelas, gráficos e os resultados finais, bem como respetivas conclusões.

4.ª fase – Soluções

Perante o trabalho até aqui desenvolvido surge a última fase que irá responder ao problema principal: “Como reduzir o uso do plástico nas escolas?” Cada criança irá ter oportunidade para expor as suas ideias, embora o projeto já contenha duas soluções.

As soluções apresentadas neste projeto são: uma semana sem plástico, para consciencializar ainda mais, após todo este processo, como já é difícil vivermos sem esse material. Outra solução colocada é a sensibilização para substituir as garrafas de plástico de água, bem como, os copos de plástico por um simples cantil ou termo, já que têm a utilidade de manter a água numa temperatura relativamente fresca.

4.3.7. Recursos

Recursos humanos:

- Corpo docente e não docente;
- Comunidade escolar, incluindo os familiares;
- Guia na visita ao Oceanário;
- Guia na visita à indústria recicladora de plástico;

Recursos materiais:

- Computadores;
- Materiais escolares, como folhas, canetas e lápis;
- Materiais para expressão plástica (materiais reciclados, materiais à disposição);
- Autocarro para visitas de estudo.

4.3.8. Produtos finais

Para este projeto continuar a ser projetado para vários cidadãos tem de estar sempre atualizado e não pode ser simplesmente esquecido. Todo o processo envolveu trabalho da parte das crianças e estas merecem ser recompensadas ao atingir o seu objetivo. Como tal, a página de internet será uma mais valia para dar seguimento a este projeto e quem sabe chegar a outras pessoas, de modo a consciencializar a nível global. Para além da página de internet, a exposição e os panfletos são objetos que ficam encarregue da escola para promover sempre que necessário.

4.3.9. Avaliação

É importante para finalizar este projeto que seja feita uma reflexão por todas as partes envolvidas, isto quer dizer, que não deve ser só e apenas o professor a avaliar, mas no geral muitas entidades envolvidas. Pais e Monteiro (1996) referem que “uma vez mais que a avaliação faz parte integrante da aprendizagem, ela tem que ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas e, se for caso disso, reorganizar o trabalho” (p.52).

É através da avaliação que se consegue melhorar vários aspetos e por isso mesmo, deve ser feita tanto por alunos como professores. “ O papel do aluno tem de ser cada vez mais ativo também a este nível, promovendo, nomeadamente, o uso de registos de autoavaliação que lhe permitam conhecer-se melhor e ser corresponsabilizado pela consecução dos objetivos da sua própria formação” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1992, p.33). “De forma geral, a avaliação deve ser

dirigida para o trabalho realizado ou para o modo como está a ser realizado e não para o aluno” (Many & Guimarães, 2006, p.74).

Do processo:

Deste modo, será feita uma avaliação contínua “durante o decorrer do trabalho de projeto, o orientador deverá desenvolver uma relação avaliativa constante com os grupos de trabalho” (Many & Guimarães, 2006, p.74). Durante este processo, cabe ao professor orientar e falar regularmente com os alunos diferentes aspetos para se ir melhorando. “Esta avaliação qualitativa pode ser facilitada pela consulta regular e planificada dos Diários de Bordo” (Many & Guimarães, 2006, p.75). Este Diário de Bordo será útil para registar qualquer estratégia, nomeadamente, quem cumpre datas de entrega.

Será realizada após cada fase uma heteroavaliação através de um diálogo entre turma, em que se avalia o trabalho de todos os envolvidos. “Esta situação avaliativa não deve consistir num julgamento, mas sim numa partilha de saberes, de informações que possibilitarão um progresso ao grupo avaliado” (Many & Guimarães, 2006, p.76).

Do produto final:

Também será realizada a autoavaliação, onde se pretende que cada aluno reflita sobre o seu trabalho, sobre trabalhar em grupo e de que medida este projeto foi de acordo com as suas ideias. Será distribuído por cada aluno um questionário em que contém várias questões para classificar mas também espaço para perguntas abertas, dando oportunidade de refletir e de sugerir opiniões.

Por fim, será realizado uma avaliação final por parte do professor da turma responsável, de outros professores e de alguns familiares que queiram ajudar através da sua opinião. Será distribuído questionários de modo a perceber qual o contributo deste projeto, se houve aquisição de conhecimentos, se houve pertinência em ter sido divulgado e por fim, se foi um projeto de sucesso (anexo 13).

4.3.10. Calendarização

O projeto será desenvolvido durante o ano letivo, como tal, será iniciado logo em setembro com a parte da motivação e da negociação que depois dará continuidade, ao ritmo das crianças, de modo que em maio se termine para depois existir um mês em que sejam colocadas em prática as ditas cujas soluções de cada criança e as que já estão implementadas. (Quadro 15)

Quadro 15 – Calendarização do projeto ao longo do ano letivo

	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Motivação/ negociação										
1ª fase										
2ª fase										
3ª fase										
4ª fase										
Avaliação										

4.4. Considerações finais do projeto

Para organizar este projeto houve uma pesquisa sobre Trabalho de Projeto para entender os pontos a seguir e a respeitar. Foi possível verificar que o principal objetivo são os alunos estarem motivados para descobrir temas a abordar e a procurar as possíveis soluções de melhorar o ambiente. Desta forma surgiu o tema do plástico.

O plástico é um tema cada vez mais atual e representa um problema no presente, mas também no futuro. “Quando o plástico invade o oceano, ameaça tudo à sua volta. O plástico é resistente e duradouro e permanece no oceano” (Oceanário de Lisboa, 2019, p.18).

O plástico influencia o meio ambiente, criando consequências nos ecossistemas marinhos, mas também, no Homem. O plástico na praia e no mar pode ferir os banhistas, como os profissionais do mar; a poluição nas praias afasta os turistas prejudicando o comércio local; os organismos marinhos podem ingerir partículas de plástico e esses podem ser transferidos ao longo da teia alimentar podendo chegar ao Homem (Oceanário de Lisboa, 2019).

O grande problema deste material é a sua durabilidade, segundo Parker (2018) “não se sabe quanto tempo demorará esse plástico a biodegradar-se por completo nas suas moléculas constitutivas. Segundo as estimativas, entre 450 anos e nunca” (p.8). Ou seja, se o ser humano não é capaz de cuidar do ambiente, colocando os resíduos em locais inapropriados a solução mais eficaz é a de reduzir a produção de plástico. Tal como refere Parker (2018) “podemos tornar o plástico mais biodegradável ou reciclável, mas continuará a ser necessário reciclar muito mais e consumir muito menos” (p.46).

Posto algumas informações sobre o tema do uso e abuso do plástico surgiu a ideia de criar o projeto: “Plástico no mar é para acabar!”. Este projeto tem o objetivo de sensibilizar e consciencializar todos os alunos a reciclar, a reutilizar, e principalmente a

reduzir. O plástico invadiu o nosso dia a dia e na escola os alunos usam muito este material sem se aperceberem. “as réguas, os afias ou as canetas são reutilizáveis, o mesmo não poderemos dizer de pacotes de leite, palhinhas, embalagens para o lanche e garrafas de água, que têm uma utilização curta e não são reutilizáveis” (Oceanário de Lisboa, 2019, p.27). É fundamental o professor reeducar o modo como utilizam o plástico. Esta poderá ser uma grande solução para um futuro. “A alteração de comportamentos é a única forma de combater a invasão do oceano por plásticos” (Oceanário de Lisboa, 2019, p.61). Uma atitude entre um grupo pequeno de pessoas já é uma mudança a nível mundial, todas as medidas dão uma ajuda mesmo que pareçam fúteis.

Ser professor não é apenas ensinar a ler, a escrever ou a resolver problemas; passa por também instruir a ser um bom cidadão, nomeadamente educar para o ambiente. Devia ser um objetivo da educação formar crianças conscientes e responsáveis para que desenvolvam um papel determinante com o meio ambiente. Pequenas atitudes para o ser humano podem ser grandes gestos para o futuro do planeta.

Reflexão – Considerações finais

O presente relatório foi centrado na importância da experiência vivenciada no estágio. No decorrer destes dois anos de formação foi-me dada a oportunidade de contactar com crianças de variadas escolas, em diferentes localidades. Para além disso, foi possível interagir com os grupos e as turmas de todas as idades, desde a Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta experiência foi enriquecedora pois permitiu-me conhecer várias realidades educativas.

O estágio profissional é um momento fundamental para o futuro educador/professor. Através da experiência na prática fui evoluindo profissionalmente e pessoalmente. Foi importante observar vários métodos de trabalho e estar em contacto com diversas situações inesperadas para ir crescendo e desenvolvendo certas competências, como a perspicácia, a assertividade, a responsabilidade e a confiança de que sou capaz e sou feliz a possibilitar às crianças a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e valores.

Para Marchão e Henriques (2019) a formação inicial de professores organiza-se sobretudo na prática profissional “enquanto eixo estruturante da formação, em concomitância com componentes científico-didáticas sustentadas na teoria, no rigor e no *practicum* e com um ambiente de supervisão coerente e a concorrer para o exercício do pensamento crítico e reflexivo” (p. 74). Ou seja, o estágio profissional é indispensável para a formação inicial de professores/educadores, contudo tem de existir uma reflexão de modo a ser proveitoso. É relevante enunciar a importância da prática profissional com as unidades curriculares, porque ajudam-se mutuamente para uma melhor aprendizagem. Por vezes a prática auxilia na consolidação de certos conteúdos, e, por sua vez, a aprendizagem de novos conteúdos nas unidades curriculares são interessantes para os colocar em prática no estágio profissional.

Considero essencial e fundamental para o desenvolvimento desta formação como futura educadora/professora o papel da supervisão. Alarcão e Tavares (2016) definem supervisão “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). Foi muito importante no decorrer dos estágios ter o apoio de pessoas competentes com capacidades de orientar e de fundamentar aspetos que melhorassem a minha prática. “A prática supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (Caldeira, Pereira, & Silveira-Botelho, 2017, p.68). Além disso, retiro como um ponto fulcral o facto deste grupo de professores pertencentes à

supervisão incentivarem regularmente para a reflexão do decorrer do estágio, nomeadamente, ponderar perante os aspetos negativos e positivos e, através dos mesmos, refletir de como poderia melhorar as minhas atividades. Mosqueira e Almeida (2017) referem que a supervisão consiste em orientar, “sendo esta exercida por um docente (supervisor) à partida mais experiente e informado, onde se estabeleça uma relação de empatia, confiança, cooperação, partilha, abertura e reflexão” (p.30). Embora esta relação seja estabelecida pela equipa de supervisão, também as companheiras de estágio são fulcrais na partilha, cooperação e confiança. Almeida (2000) refere que “as relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co-construção social do conhecimento” (p.12). O apoio do grupo é fundamental para a partilha de emoções e ideias, sendo que é uma mais valia para todas.

Ao terminar o estágio e prestes a concluir a formação de Mestrado com a possibilidade de em breve estar a exercer a minha profissão confesso que me sinto receosa para enfrentar situações inesperadas. Mosqueira e Almeida (2017) mencionam que durante o processo de aprendizagem, “o supervisor deve ajudar o professor principiante a fazer a transição de aluno para professor. Nem sempre é fácil esta transição, é um processo longo e nem sempre eficaz” (p.32). No entanto, com a experiência obtida nestes anos de formação, sou capaz de refletir perante as minhas capacidades e ter a certeza de que se um dia errar perante os meus alunos terei de assumir e, com todo o gosto, melhorar a minha prática. Como referem Mosqueira e Almeida (2017) “é essencial que enquanto professores, em início da carreira docente, tenhamos a consciência que todo o professor poderá melhorar a sua prática, através de um desenvolvimento profissional constante e assim saber se o que está a desempenhar está correto” (p.30). Afinal, somos constantemente aprendizes; errar é humano, o essencial é estar constantemente a aprender e a melhorar.

A realização deste relatório de estágio foi um contributo para refletir sobre a prática do estágio que permitiu que estivesse atenta a vários pormenores para conseguir relatar e conseqüentemente refletir. Ainda, possibilitou que lesse e aprofundasse determinados conceitos, como por exemplo, a avaliação. Na minha opinião, foi o único momento em que consegui ter uma relação mais próxima com esta vertente que vou utilizar regularmente. Como tal, senti uma dificuldade maior no capítulo da avaliação perante os relatos e as planificações.

Durante este percurso encontrei outras dificuldades, nomeadamente, o facto de observar vários métodos de trabalho com os quais, nalguns casos, não me identifiquei. Nestes momentos senti desânimo, embora tenha sido importante para poder refletir

sobre práticas que não devo aplicar. Outra das dificuldades sentidas foi a falta de tempo. Durante os quatro semestres houve sempre um ritmo acelerado com aulas, estágio e o relatório, ou seja, não houve um tempo específico para a dedicação a este trabalho.

Concluo este relatório com orgulho por todo o esforço e empenho que tive para melhorar diariamente como profissional, mas também pessoalmente. Daqui em diante, o maior desafio é superar as incertezas e os receios de enfrentar novas situações no contexto profissional como futura professora/educadora. Pretendo estar constantemente a evoluir como futura profissional da educação, através de formações, para contribuir da melhor forma na aprendizagem e bem-estar dos meus alunos. Por fim, tenho como objetivo valorizar a educação para a cidadania, de modo a que, no futuro, sejam cidadãos ativos, responsáveis, com pensamento crítico e capazes de tomar decisões informadas sobre os seus deveres para com o ambiente.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar...Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Minho: Centro de Estudos da Criança -U.M.
- Almeida, A. (2007). *Educação ambiental. A importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Antas, M. N. B. (2004). *A didática da história e o ensino da história*. Recuperado de: <http://www.revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/lh/article/download/1620/1733.pdf>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar, sétima edição*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Astolfi, J., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (1998). *Como as crianças aprendem as ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbault, R. (1994). *Baleias, bactérias e Homens*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Beaud, M., Beaud, C. & Bouguerra, M. L. (1993). *Estado do ambiente do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y., Valois, P. & Jutras, F. (1997). *A ecologia na escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares. Matemática. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Boavida, A. M. R. (Coord.), Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M.F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. & Silveira-Botelho, T. (2017, janeiro). “Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior”. *Educação para o desenvolvimento*, 3, (pp.47 – 69). Recuperado de:
http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2001) *Educação ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino o meio físico e social do pré-escolar ao 1.º ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Cerezo, S. S. (Ed.) (1997). *Enciclopédia de educação infantil, V*. Rio de Mouro – Portugal: Nova Presença, Lda.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Costa, M. J. (Coord.) (1995). *António Torrado. Coleção uma pequenina luz bruxuleante...1*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Dama, M. J. & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Despacho normativo n.º1 – F/2016, de 5 de abril (Avaliação das Aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Deus, J. (2013). *Cartilha maternal ou arte de leitura*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Durão, R. & Almeida, J. M. (2017, janeiro). “Acolhimentos aos alunos estagiários da formação inicial”. *Educação para o desenvolvimento*, 3, (pp.70 – 89). Recuperado de: http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto – Portugal: Edições ASA.
- Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I. & Galvão, C. (2015). *Era uma vez... o mar. O mar como recurso educativo no 1.ºciclo: o contributo do projeto iLit*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Textos Editores, Lda.
- Fernandes, D. (2008b). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Recuperado de:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>

- Fonseca, A. (2008). "Emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem". In M. J. Cardona (Coord.) & R. Marques (Coord.), *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*, (pp. 41-56). Chamusca – Portugal: Edições COSMOS.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. A. (2002). "Álvaro Magalhães ou o 'complexo de memórias do desconhecido'". In A. Mesquita (Coord.). *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2016). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Brasil: Autores Associados.
- Magalhães, A. (2000). "O outro lado do mundo". *Malasartes*, 3, (pp. 15-16).
- Magalhães, A. (2010). "Onde está a felicidade?". In A. Magalhães. *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Rio Tinto – Portugal: Edições ASA.
- Magalhães, V. F. (2008). "A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder". In O. Sousa, & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- Marcellino, N. C. (Org.) (2013). *Lúdico, educação e educação física*. Brasil: Editora Unijuí.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2019). "Formação inicial de educadores e de professores, supervisão e pensamento crítico". In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (org.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*, (pp. 73 – 92). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial presença.

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e Ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (2012). *Organização curricular e programas. Expressão e educação físico-motora*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/1_ciclo_hist/organizacao_curricular_e_programas_1_ciclo_exp_fisico_motora.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Português 1.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf
- Monteiro, D. A. A. (2012). *Sistema de reciclagem de garrafas de plástico para o Centro Ciência Viva de Guimarães (CCVG)*. (Tese de Mestrado). Guimarães: Universidade do Minho, Escola de Engenharia. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34035/1/Tese%20%20Diogo%20Monteiro%202012.pdf>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, A.S.D.R. (2018). *A abordagem da história na educação pré-escolar-potencialidades e percepções*. (Tese de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Mosqueira, P. & Almeida, J. M. (2017, dezembro). “O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. *Educação para o desenvolvimento*, 4, (pp. 28- 43). Recuperado de: http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf
- Oceanário de Lisboa (2019). *Plasticologia marinha*. Lisboa: autor.
- Pagarete, M. J. (2008). “A construção do conhecimento matemático pelas crianças das primeiras idades”. In M. J. Cardona (Coord.) & R. Marques (Coord.), *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*, (pp. 57-60). Chamusca – Portugal: Edições COSMOS.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Parker, L. (2017). “91%: A chocante percentagem de plástico que não é reciclado”. *National Geographic*. Recuperado de:

<https://www.natgeo.pt/planeta-ou-plastico/2017/08/91-chocante-percentagem-de-plastico-que- nao-e-reciclado>

- Parker, L. (2018). *Um mar de plástico*. Lisboa: National Geographic.
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pina, M. A. (2002). "Um inventor". *Centro de recursos e investigação sobre literatura para a infância e juventude. Boletim, 2*, (p. 7).
- Pires, M. N. (2006). "António Torrado". In J. Bernardes, A., M. Ferraz, G. Melo & M. Ribeiro. *Biblos. Enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. (Volume 5). Lisboa: Verbo.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.
- Pombo, O., Guimarães, H.M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em matemática*. Recuperado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3008/1/05-Ponte_GTI-tarefas-gestao.pdf
- Ponte, J. P. (2014). "Tarefas no ensino e na aprendizagem da matemática." In J. P. Ponte. *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 13-30). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Poslaniec, C. (2004). *Incentivar o prazer de ler. Atividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Reis, M. P.C. P. (2008). *A relação entre pais e professores. Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de doutoramento). Recuperado de Repositório Comum.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Riscado, L. (2002). "Um inventor". *Centro de recursos e investigação sobre literatura para a infância e juventude. Boletim, 2*,(pp.10-11).
- Rodrigues, M. C. & Ferrão, L. B. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de doutoramento). Recuperado de Repositório Comum.
- Santos, L. R. N. (2009). *Avaliação da Eficiência da Separação de Plásticos de Resíduos Sólidos Urbanos por Métodos de Dissolução Seletiva*. (Tese de Mestrado). Guimarães: Universidade do Minho, Escola de Engenharia. Recuperado de:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10739/1/Tese%20Mestrado%20PCM_Liliana%20Rosa_2009.pdf

- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, R.M.C.A.R. (2009). *Modelação matemática da migração de substâncias do material de embalagens plásticas para produtos alimentares com recurso ao software AKTS. Avaliação de modelos e previsão de riscos alimentares*. (Tese de mestrado). Lisboa: Instituto Superior Técnico. Recuperado de: https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395139422081/TESE%20FINAL%20pública_Novembro%202009_Regina.pdf
- Silva, S. R. (2007). *Álvaro Magalhães*. Recuperado de: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/vo_alv_mag_b.pdf
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Sousa, A. B. (1979). *A dança educativa na escola*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thouin, M. (2010). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos nos ensinios pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Torrado, A. (2015). *Lobo procura emprego*. (Volume 6). Queluz de Baixo – Lisboa: SOREGRA.
- Uzzell, D., Fontes, P. J., Jensen, B. B., Vognsen, C., Uhrenholdt, G., Gottesdiener, H., Davallon, J. & Kofoed, J. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.
- Veríssimo, A., Pedrosa, A. & Ribeiro, R. (coord.) (2001). *(Re)Pensar o ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA, S.A.

Anexos

**Anexo 1 – Atividade do Domínio da Linguagem oral e Abordagem à
Escrita – 5 anos**

1



burro

3

2

cavalo

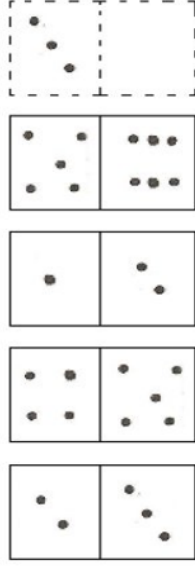
4



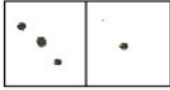
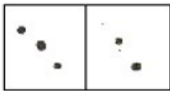
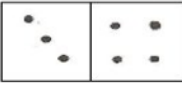


Anexo 2 – Atividade da Disciplina de Matemática – 2.º ano
Raciocínio Lógico

Nome: _____ Data: _____

1. Pinta a opção que completa a sequência:



- a) 
- b) 
- c) 
- d) 
- e) 

2. Numa sala quadrada temos um gato em cada canto. Cada gato vê outros 3 gatos.

Quantos gatos estão dentro da sala?



R: _____

Nome: _____ Data: _____



3. Sete irmãs chegaram à vila e cada uma delas dedicou-se

a uma tarefa concreta:



- A 1.ª foi ler um romance;
- A 2.ª fazer hambúrgueres;
- A 3.ª jogar xadrez;
- A 4.ª fazer palavras cruzadas;
- A 5.ª foi lavar roupa;
- A 6.ª regar as plantas;
- E a 7.ª irmã o que foi fazer?



R: _____

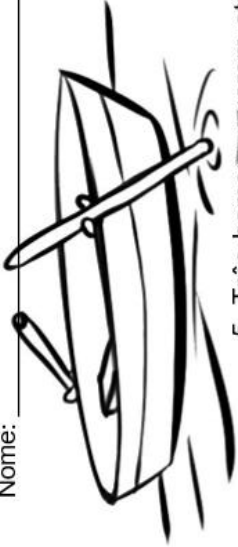


- 4. Quando chove o gato fica no quarto ou no sótão.
- Quando o gato está no quarto, o rato está na toca e o queijo no frigorífico.
- Se o queijo está em cima da mesa, o gato está no sótão e o rato no quarto.

Neste momento está a chover e o queijo está em cima da mesa. Onde estão o gato e o rato?

R: _____

Nome: _____ Data: _____



5. Três homens-querem atravessar um rio. O barco suporta no máximo 130 Kg. Eles pesam 60, 65 e 80 Kg. Como devem proceder para atravessar o rio, sem afundar o barco?

R: _____

Desafio

6. Valor dos símbolos

$$\begin{array}{l} \text{Copo} + \text{Copo} + \text{Copo} = 12 \\ \text{Sandália} + \text{Copo} + \text{Sandália} = 28 \\ \text{Copo} + \text{Sandália} - \text{Barriga} = 9 \\ \text{Barriga} + \text{Copo} + \text{Sandália} = ? \end{array}$$

**Anexo 3 – Atividade da Disciplina de Português – 3.º ano (Texto
Onde está a felicidade? De Álvaro Magalhães)**

Onde está a felicidade?

Onde está a felicidade? Ninguém sabe onde ela para ou onde se pode encontrar. Há quem diga que não está em nenhum lugar e que simplesmente acontece. E, no entanto, em algum sítio há-de estar. Não lhes parece?

Às vezes está tão perto, tão à vista, que nos passa despercebida e outras tão distante, tão escondida nesse tal lugar, que uma vida não chega para lá chegar.

Há os que pensam que só a encontramos se não a procurarmos. Nem pensarmos nisso. E os que estão convencidos de que é preciso procurá-la sem cessar. Por isso, ouçam agora a história do Sr. Pascoal, que vivia desde menino numa aldeia pequenina, à beira-mar. Era um belo sítio para se morar, já se vê, e ele sentia-se bem, mas faltava-lhe qualquer coisa, não sabia o quê. E essa qualquer coisa, achava ele, era a felicidade.

Fez então as malas e saiu de casa à procura dela. Foi de aldeia em aldeia, de vila em vila, de cidade em cidade, e encontrou tudo o que procurava, tudo menos a felicidade.

«Isto é bonito», dizia ele para ninguém. «Mas ainda não é aqui que me sinto bem».

Decidiu então partir para mais longe. E foi assim que deu várias voltas ao mundo e conheceu cada recanto de tudo o que existia, dos bosques da Noruega às montanhas do Japão. E viu coisas de pasmar, a felicidade é que não.

Mesmo assim, continuou a procurá-la, viajando sem parar, sim, porque em algum sítio ela havia de estar.

E estaria? Já vamos saber. O tempo, como sabem, passa a correr e, um dia, o Sr. Pascoal percebeu que estava a envelhecer. Tinha os cabelos brancos, as pernas fracas, os ossos doridos, a vista cansada. Andara muito nesse dia e parou em frente de uma velha casa abandonada.

Os vidros das janelas estavam partidos, a poeira invadia quartos e salas, o mato cobria o jardim.

Ele olhou aquilo e pensou assim:

«Nesta casa, desprezada e sem dono, vou construir a minha felicidade». E consertou o telhado, pôs vidros nas janelas, pintou as paredes, cuidou do jardim.

«Agora sim», pensou ele por fim. «Aqui está um bom sítio para se morar».

Sentou-se então num sofá da sala, em frente à lareira, a descansar.

«Que bem eu me sinto», disse para si.

E percebeu então que aquela estranha sensação de bem-estar era esse não sei quê que ele tanto procurara: a felicidade. Estava ali.

«Finalmente encontrei-a», gritou o Sr. Pascoal, muito entusiasmado.

Estava tão contente que se pôs aos saltos e veio para a rua festejar, esquecido já da sua idade. Reparou então que estava na aldeia de onde partira há muitos anos e que aquela casa era a sua própria casa, a mesma que ele abandonara para procurar a felicidade.

Álvaro Magalhães, *O senhor do seu nariz e outras histórias*, 2010, Edições ASA

Anexo 4 – Atividade de Estudo do Meio – 4.º ano (Protocolo experimental)

A água anda e as cores misturam...

1. Introdução:

As cores estão presentes no nosso dia a dia, desde as flores até às roupas que vestimos. Estas podem ser classificadas como cores primárias, secundárias ou terciárias.

Chamamos de cores primárias ao conjunto de cores que podem ser usadas para combinar e criar outras cores. As cores secundárias são, por sua vez, aquelas que surgem da mistura de duas cores primárias, e as terciárias correspondem às misturas entre uma cor primária e outra secundária.



2. Questão-Problema: É possível transportar água através de um guardanapo e obter novas cores?

3. Previsões

3.1. Pinta de acordo com o que pensas que poderá acontecer.



4. Materiais

5. Procedimentos

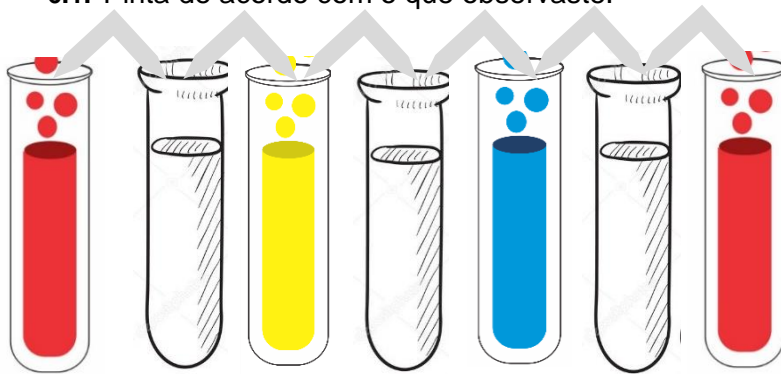
5.1- Coloca sete copos alinhados e enche os copos com água alternadamente;

5.2- No primeiro copo coloca corante vermelho, no terceiro corante amarelo, no quinto corante azul e no último volta a colocar corante vermelho;

5.3- Dobra seis folhas de papel e coloca nos copos.

6. Resultados

6.1. Pinta de acordo com o que observaste.



7. Conclusão

7.1. Preenche os espaços.

As cores _____ são as cores puras, ou seja, não podem ser criadas a partir da combinação de outras cores.

As cores primárias são: _____, _____ e _____.

No entanto, a partir da combinação das cores primárias é possível criar outras, as cores _____.

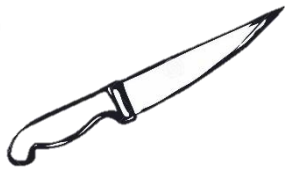
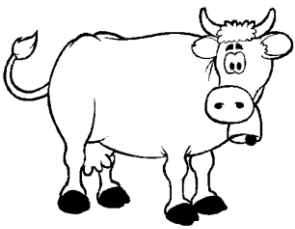
7.2. Responde à questão-problema explicando o que observaste.

**Anexo 5 – Proposta de avaliação no domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita – 5 anos**

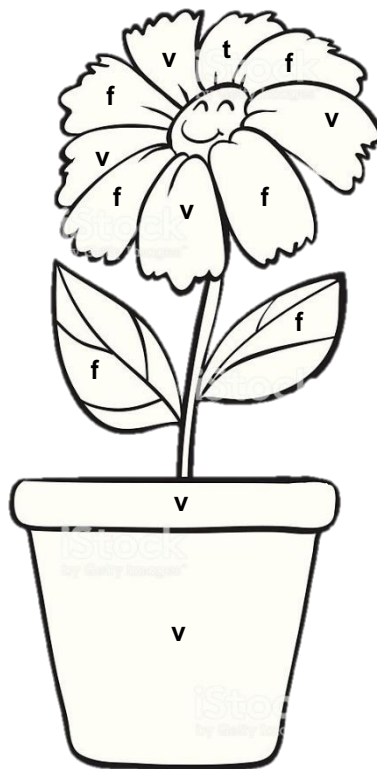
Proposta de trabalho

Nome: _____ Data: _____

1. Rodeia com o lápis todas as imagens cujos nomes iniciam com a letra /v/.



2. Pinta com os lápis de cor todas as partes que contêm a letra /v/.



**Anexo 6– Grelha de correção da proposta de avaliação no domínio
da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos**

Grelha de correção					
Parâmetros	n.º1	n.º2	n.º3	Total	Resultado da avaliação
Cotação	4	4	2	10	
Crianças					
A1	4	4	0	8	Bom
A2	3	4	0	7	Bom
A3	3	4	0	7	Bom
A4	4	4	0	8	Bom
A5	4	4	2	10	Muito Bom
A6	4	4	0	8	Bom
A7	4	2	2	8	Bom
A8	4	2	0	6	Suficiente
A9	4	4	2	10	Muito Bom
A10	1	4	2	7	Bom
A11	4	2	0	6	Suficiente
A12	4	4	0	8	Bom
A13	4	4	0	8	Bom
A14	4	4	0	8	Bom
A15	3	4	0	7	Suficiente
A16	4	3	0	7	Suficiente
A17	2	0	0	2	Fraco
A18	4	4	0	8	Bom
A19	4	3	2	9	Muito Bom
A20	4	1	2	7	Bom
A21	4	4	0	8	Bom
Média do grupo	3,62	3,29	0,57	7	Bom

**Anexo 7 – Proposta de avaliação da disciplina de Português – 1.º
ano**

Nome: _____ Data: _____

Exercício ortográfico

1. Transcreve as palavras escritas no quadro.

2. Observa as palavras escritas no quadro e regista-as usando a tua memória.

3. Escreve as palavras ditadas.



**Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de avaliação da
disciplina de Português – 1.º ano**

Grelha de Correção						
Parâmetros	n.º 1	n.º2	n.º3	n.º4	Total	Resultado da avaliação
Cotação	2	3	3	2	10	
Alunos						
A1	2	1	1	0	4	Insuficiente
A2	1,5	3	2	1	7,5	Bom
A3	1,5	1	0	0	2,5	Fraco
A4	2	3	1	1	7	Bom
A5	1,5	2	2	0	5,5	Suficiente
A6	2	2	1	0,5	5,5	Suficiente
A7	2	3	2	1,5	8,5	Bom
A8	2	1	1	0	4	Insuficiente
A9	2	2	1	0,5	5,5	Suficiente
A10	2	2	2	1	7	Bom
A11	2	3	1	1	7	Bom
A12	2	2	1	0,5	5,5	Suficiente
A13	2	2	2	1	7	Bom
A14	2	0	1	0	3	Insuficiente
A15	2	3	3	2	10	Muito bom
A16	2	3	0	0,5	5,5	Suficiente
A17	2	2	2	1	7	Bom
A18	2	2	2	1	7	Bom
A19	2	3	2	1,5	8,5	Bom
A20	2	2	0	0	4	Insuficiente
A21	1,5	2	1	0	4,5	Insuficiente
Média do grupo	1,90	2,10	1,33	0,67	6	Suficiente

Anexo 9 – Proposta de avaliação da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

Anexo 10 – Grelha de correção da atividade Resolução de Problemas na disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

Grelha de correção						
Parâmetros	n.º1	n.º2	n.º3	n.º4	Total	Resultado da avaliação
Cotação	4	2	2	2	10	
Alunos						
A1	1	0	2	1	4	Insuficiente
A2	1	2	2	2	7	Bom
A3	1	0	2	1	4	Insuficiente
A4	1	2	2	1	6	Suficiente
A5	0	0	2	2	4	Insuficiente
A6	0	2	2	2	6	Suficiente
A7	1	0	2	1	4	Insuficiente
A8	0	0	2	0	2	Fraco
A9	4	2	2	1	9	Muito Bom
A10	0	0	2	2	4	Fraco
A11	4	2	2	2	10	Muito Bom
A12	0	0	2	1	3	Insuficiente
A13	1	2	2	1	6	Suficiente
A14	3	2	2	0	7	Bom
A15	4	0	2	1	7	Bom
A16	1	0	2	2	5	Suficiente
A17	1	2	2	2	7	Bom
A18	0	0	2	1	3	Insuficiente
A19	1	0	2	1	4	Insuficiente
A20	1	2	2	2	7	Bom
A21	1	2	2	2	7	Bom
Média do grupo	1,24	0,95	2	1,3	6	Suficiente

**Anexo 11 – Inquérito por questionário dos hábitos de leitura – 4.º
ano**

Nome: _____ Data: _____

1. Gostas de ler?

Sim

Não

2. Quantos livros leste nas férias escolares em dezembro de 2018?

0 a 1

2 a 3

4 a 5

mais que 5

3. Quantos livros leste no mês de janeiro?

4. Tens algum momento específico para ler um livro? Qual?

5. Que tipos de livros gostas de ler?

Banda desenhada

Enciclopédias

Narrativas

Poesia

Outros

Anexo 12 – Questionário de avaliação: Trabalho de projeto

Questionário de avaliação
Contribua com a sua opinião!

1- Como avalia este Trabalho de projeto?

Excelente Muito Bom Bom Suficiente Insuficiente

1.1. Justifique a sua opinião:

2- Considera um Trabalho de projeto relevante?

3- Quais foram os aspetos positivos deste Projeto?

4- Quais são os aspetos a melhorar?

5- Na sua opinião, foi pertinente partilhar com a Comunidade? Circunde a opção que lhe pareça adequada.



6- Deverá ser um projeto em constante continuidade? Circunde a opção que lhe pareça adequada.



7- Gostou de ter participado neste projeto?

Excelente Muito Bom Bom Suficiente Insuficiente