Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Márcia Sofia Varela Antunes

Lisboa, julho de 2023

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional

I, II, III e IV

Márcia Sofia Varela Antunes

Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Colares Pereira dos Reis

Lisboa, julho de 2023

Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) MARIA PAULA IVENS FERRAZ COLARES PEREIRA DOS REIS,

Coorientador/a (nome completo) ,

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, MÁRCIA SOFIA VARELA ANTUNES,

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO,

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

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

Lisboa, 7 de JULHO de 2023

O/A Orientador/a

Paula Colares Pereira dos Reis

(Assinatura)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS – LISBOA

Agradecimentos

E mais um ciclo se fecha na minha vida e começará outro. Não posso deixar de agradecer aqueles que de alguma forma me influenciaram neste percurso.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Violante Magalhães por se ter mostrado sempre disponível em ajudar-me na realização do presente relatório.

Agradeço também à Professora Doutora Paula Colares Pereira por ter entrado nesta aventura de forma inesperada. Obrigada por ter acreditado em mim.

Não podia deixar de agradecer a toda a comunidade docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus. Obrigada a todos os professores pelo apoio que sempre me prestaram.

Agradeço à minha família, em especial à minha avó Isabel e ao meu pai por, desde sempre, terem acreditado em mim.

Agradeço à minha família de coração, ao Eduardo, à Noélia, ao Pedro, ao André e ao Flávio, sem vocês todos, sem o vosso apoio nada disto também teria sido possível.

Agradeço ao Du por todo o amor, paciência e disponibilidade que teve comigo ao longo deste percurso.

Quero também agradecer à minha grande amiga Andreia por toda a disponibilidade que teve comigo, por me dizer o que eu precisava de ouvir nas horas certas e pela nossa amizade incrível.

Agradecer também à Mafalda e à Rafaela todos os conselhos, a vossa amizade e o vosso companheirismo.

Sem o apoio de todos vós sem dúvida que o meu percurso não teria sido tão bom.

Um enorme obrigada a todos.

Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional tem como objetivo refletir sobre diversos temas na área da investigação em Educação e contempla vários momentos vivenciados ao longo dos estágios I, II, III e IV, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em outubro de 2021 e finalizado em julho de 2023, na Escola Superior de Educação João de Deus.

O presente relatório foi dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de Projeto.

O primeiro capítulo contém dez relatos de atividades e aulas que considerei significativas no processo de formação enquanto futura profissional de educação, nas duas valências, a par de uma reflexão fundamentada que sustenta a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo são apresentadas oito planificações de atividades e aulas lecionadas por mim, considerando a relevância das estratégias e recursos utilizados através de literatura de referência.

O terceiro capítulo inclui, a par do respetivo enquadramento teórico, quatro dispositivos de avaliação. Neste capítulo serão discutidos e analisados os resultados das avaliações efetuadas.

O quarto capítulo apresenta uma proposta de projeto educativo, intitulado de “Uma quinta na escola”. O projeto tem como objetivo, potenciar a curiosidade das crianças acerca dos animais da quinta criando uma quinta pedagógica na escola.

Por fim, apresento as considerações finais deste trabalho, enaltecendo as aprendizagens realizadas ao longo desta etapa formativa.

O presente relatório representa uma parte importante na minha formação.

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

Abstract

This Professional Internship Report aims to reflect on various topics in the area of research in Education and includes several moments experienced during internships I, II, III and IV, within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of 1st. Basic Education Cycle, which started in October 2021 and ended in July 2023, at Escola Superior de Educação João de Deus.

This report is divided into four chapters: Reports, Planning, Assessment Devices and Educational Project.

The first chapter contains ten reports of activities and classes that I considered significant in the training process as a future education professional, in both areas, along with a reasoned reflection that supports their relevance in the teaching-learning process.

In the second chapter, eight plans of activities and classes taught by me are presented, considering the relevance of the strategies and resources used through reference literature.

The third chapter includes, along with the respective theoretical framework, four assessment devices. In this chapter, the results of the evaluations carried out will be discussed and analyzed.

The fourth chapter presents a proposal for an educational project, entitled "A farm at school". The project aims to enhance children's curiosity about farm animals by creating a pedagogical farm at school

Finally, I present the final considerations of this work, praising the learning carried out throughout this formative stage.

This report represents an important part of my training.

Keywords: Professional Internship; Preschool Education; Teaching of the 1st Cycle; Planning; Assessment; Project Work

Índice Geral

Índice de Tabelas XI
Índice de figuras XII
Introdução 1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional 2
2. Calendarização e cronograma 4
Capítulo 1 – Relatos de Estágio 6
1.1. Síntese do capítulo 6
1.1.1. Relato de Estágio – 5 anos 6
1.1.2. Relato de Estágio – 5 anos 9
1.1.3. Relato de Estágio – 4 anos 12
1.1.4. Relato de Estágio – 4 anos 14
1.1.5. Relato de Estágio – 3 anos 16
1.1.6. Relato de Estágio – 1.º Ano 19
1.1.7. Relato de Estágio – 1.º Ano 21
1.1.8. Relato de Estágio – 1.º Ano 22
1.1.9. Relato de Estágio – 3.º Ano 25
1.1.10. Relato de Estágio – 3.º Ano 27
Capítulo 2 – Planificações 29
2.1. Síntese do capítulo 29
2.2. Fundamentação teórica 29
2.3. Planificações 32
2.3.1. Planificação da Atividade do Domínio da Matemática (3 anos) 32
2.3.2. Planificação de Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos) 34
2.3.3. Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo (4 anos) 37
2.3.4. Planificação de Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos) 39
2.3.5. Planificação da Aula (1.º Ano) 42
2.3.6. Planificação da Aula (2.º Ano) 44
2.3.7. Planificação da Aula (3.º Ano) 46
2.3.8. Planificação da Aula (4.º Ano) 49
3. Dispositivos de avaliação 54
3.1. Síntese do capítulo 54
3.2. Fundamentação teórica 54
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 56

3.3.1. Contextualização da atividade ... 56
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação ... 56
3.3.3. Apresentação e análise de resultados ... 58
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática ... 60
3.4.1. Contextualização da atividade ... 60
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação ... 60
3.4.3. Apresentação e análise de resultados ... 61
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Português ... 63
3.5.1. Contextualização da atividade ... 63
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação ... 63
3.5.3. Apresentação e análise de resultados ... 66
3.6. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática ... 68
3.6.1. Contextualização da atividade ... 68
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação ... 68
3.6.3. Apresentação e análise de resultados ... 70
Capítulo 4 – Trabalho de Projeto ... 73
4.1. Introdução ao tema de projeto ... 73
4.2. Fundamentação teórica ... 74
4.3. Metodologia do projeto ... 75
4.4. Desenvolvimento do projeto ... 76
4.4.1. Problema ... 76
4.4.2. Problemas parcelares ... 76
4.4.3. Destinatários ... 76
4.4.4. Entidades envolvidas ... 76
4.4.5. Motivação e negociação ... 77
4.4.6. Objetivos gerais ... 78
4.4.7. Objetivos específicos ... 78
4.4.8. Planeamento ... 79
4.4.9. Recursos ... 82
4.4.9.1. Recursos materiais ... 82
4.4.9.2. Recursos humanos ... 82
4.4.10. Produtos finais ... 83
4.4.11. Avaliação ... 83
4.4.11.1. Avaliação do processo ... 83
4.4.11.2. Avaliação do produto final ... 83
4.6. Calendarização ... 83

4.7. Considerações finais do projeto 84
Reflexão – Considerações finais 86
Referências Bibliográficas 89
Anexos 99

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Calendarização e cronograma do 1.º semestre 4
Tabela 2 – Calendarização e cronograma do 2.º semestre 5
Tabela 3 – Calendarização e cronograma do 3.º semestre 5
Tabela 4 – Calendarização e cronograma do 4.º semestre 6
Tabela 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática 32
Tabela 6 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita 36
Tabela 7 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo 37
Tabela 8 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 40
Tabela 9 – Planificação da aula de Matemática 43
Tabela 10 – Planificação da aula de Português 45
Tabela 11 – Planificação da aula de Estudo do Meio 47
Tabela 12 – Planificação da aula de Estudo do Meio 50
Tabela 13 – Etapas da atividade experimental 52
Tabela 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 58
Tabela 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Dominío da Matemática 61
Tabela 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Português 65
Tabela 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Matemática 70
Tabela 18 – Calendarização do projeto 83

Índice de figuras

Figura 1 – Disposição das mesas e cadeiras em filas e colunas 7
Figura 2 – Maquete das fases da Lua 8
Figura 3 – Material matemático concebido pela educadora 13
Figura 4 – Crianças no slide 17
Figura 5 – Crianças em contacto com uma cabra 17
Figura 6 – Exemplo de exercício 27
Figura 7 – Questões fundamentais para a elaboração da planificação 30
Figura 8 – Crianças a manusear o 3.º Dom de Froebel 34
Figura 9 – Organização das legendas da história 36
Figura 10 – Descoberta do pintainho 38
Figura 11 – Carta de Pokémon de um aluno 44
Figura 12 – Alunos a observarem os materiais 49
Figura 13 – Alunos a testarem as suas soluções 49
Figura 14 – Resultado final dos cartazes 49
Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 58
Figura 16 – Resultados da avaliação da atividade do Dominío da Matemática 62
Figura 17 – Resultados da avaliação da aula da disciplina de Português 66
Figura 18 – Resultados da avaliação da aula da disciplina de Matemática 71
Figura 19 – Parâmetro com maior taxa de sucesso 72

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante quatro semestres, na Escola Superior de Educação João de Deus, nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo e a sua respetiva defesa permitem-me ensinar neste ciclo de estudos e desta forma obter o grau de mestre.

Este relatório corresponde ao estágio efetuado nas três valências de Educação Pré-Escolar e nos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além da introdução, este relatório contempla quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e apresentação de uma Proposta de Projeto, bem como, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

O futuro educador/professor está em contínua construção de aprendizagem, daí que a formação inicial seja crucial para o seu futuro. Garcia (2013, p. 22) afirma que a formação de professores "representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado".

A realização do estágio profissional desempenha um papel fundamental no nosso percurso académico. Lisboa (2005, p.29) defende "durante esta formação, adquirimos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para ser um professor de qualidade". Com efeito, se, ao longo da licenciatura e do mestrado, aprendemos matérias teóricas que nos fazem refletir sobre o ato de educar, é no estágio que verificamos a interação entre crianças/alunos e os docentes, bem como que modelos distintos seguem os educadores e professores na sua prática letiva.

Na verdade, durante o estágio, não só observamos modelos de ensino diferentes, como ainda formas de lecionar distintas por parte de educadores e de professores. Apercebemo-nos ainda das características variadas das turmas. Assim, através destas experiências, é possível criar um modelo profissional próprio, tornando-se o estágio de grande relevância. Silva e Silva (2021, p. 22) defendem que o estágio "é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão, que será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos."

A escola exige profissionais responsáveis, eficazes, reflexivos e conscientes das dificuldades que o ensino coloca. A sociedade impõe que a escola prepare futuros adultos autónomos, com habilidades para o exercício da cidadania, conscientes da incerteza do real e das múltiplas dimensões que caracterizam as atuais problemáticas do mundo. Por tudo isto, a prática do ensino supervisionada na formação inicial de professores, segundo Pinhal et al. (2019, p. 1262), "estimula as instituições de ensino superior para a mudança e para novas e diferentes responsabilidades na formação e desenvolvimento profissional de professores".

No presente relatório podemos encontrar várias das atividades/aulas observadas e realizadas por mim ao longo dos quatro semestres. Muito do que será descrito tem em conta os comentários/críticas que recebi nas reuniões de reflexão sobre as atividades/aulas assistidas, orientações tutoriais e ainda momentos informais de partilha entre colegas e com educadores/professores não só dos centros educativos como também dos vários professores da Escola Superior.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O período de estágio do 1.º semestre decorreu entre os dias 15 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022, e foi realizado na escola "A" na cidade de Lisboa.

A escola "A" integra a valência de Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Há dois grupos de crianças por cada faixa etária da Educação Pré-Escolar e duas turmas por ano de escolaridade. O cargo de direção da escola é assumido por dois professores. Um deles apenas exerce o a função de diretor da instituição, o outro desempenha ainda a função de professor titular, numa turma do 1.º Ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola tem dois espaços exteriores: um destinado à Educação Pré-Escolar e outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No interior, a escola dispõe de: um ginásio, refeitório, uma cozinha, um gabinete de direção junto com a secretaria, uma sala de professores, uma sala de aula comum para os dois grupos dos 3 anos, um salão, onde funcionam as atividades dos grupos de crianças de 4 anos, duas salas para os grupos de 5 anos e 8 salas de aula para as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as crianças e alunos usam um uniforme. A utilização do mesmo justifica-se pela necessidade de indiferenciação sociocultural, mas também por proteção do vestuário.

Ao longo deste período, estagiei com um grupo de 5 anos, o mesmo era um grupo bastante homogéneo, em que metade eram meninas e a outra metade meninos.

Uma das crianças era estrangeira e não frequentava regularmente. Duas crianças nã frequentaram a escola durante o meu período de estágio, para irem viver para fora do país. Por motivos de doença (relacionados com a COVID-19), durante uma semana, não estagiei junto deste grupo, mas sim junto do outro grupo de crianças de 5 anos.

O período de estágio do 2.º semestre decorreu entre os dias 7 de março a 8 de julho de 2022, e foi realizado na escola "B" na cidade de Lisboa.

A escola "B" integra a valência de Creche, Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo frequentada, portanto, por crianças de idades entre 1 e 10 anos. À exceção da Creche, existem dois grupos/duas turmas por faixa etária.

A escola tem dois espaços exteriores, sendo um destinado à Educação Pré-Escolar e outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No interior, a escola dispõe de: um ginásio, um refeitório, uma cozinha, um gabinete de direção, uma sala de professores, uma sala destinada à Creche, duas salas para as crianças de 3 anos, um salão central, onde funcionam as atividades dos grupos de 4 anos, duas salas para os de 5 anos e 8 salas de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as crianças e alunos usam uniforme, pelos mesmos motivos mencionados anteriormente.

Durante este período de estágio, estive junto de um grupo de 4 anos e de outro de 3 anos. No grupo de 4 anos, havia uma criança que fazia terapia da fala. No outro grupo, uma das crianças tinha um problema de autismo e era devidamente acompanhada por um técnico especializado.

O período de estágio do 3.º semestre decorreu de 14 de outubro de 2022 a 10 de fevereiro de 2023, e foi realizado, de novo, na escola "A". Estagiei junto de uma turma de 1.º Ano. Curiosamente, estes alunos tinham estado no ano letivo anterior no grupo de crianças de 5 anos junto dos quais eu tinha estagiado, pelo que foi gratificante reencontrá-los e verificar como me reconheciam. Ainda neste estágio, estive com uma turma de 3.º Ano. Era uma turma com alunos muito simpáticos e com quem criei uma excelente ligação. Para além das atividades que fui dinamizando dentro de sala de aula pude ainda ensinar-lhes muitos jogos de recreio.

Por fim, o período de estágio do 4.º semestre aconteceu de 6 de março a 7 de julho de 2023. Mais uma vez, foi realizado na escola "A", já caracterizada atrás. Estagiei em duas turmas: primeiro, uma turma de 4.º Ano e, depois, uma turma de 2.º Ano. A turma do 4.º Ano era composta apenas por 16 alunos. Era uma turma bastante interessada e queria sempre saber mais. Tinha um excelente espírito crítico, mérito da professora titular de turma. A turma de 2.º Ano era composta maioritariamente por rapazes. Era também uma turma bastante interessada, mas um pouco agitada.

No fim do semestre tive ainda a oportunidade de acompanhar a turma do 4.º Ano na viagem de finalistas. Foram três dias de muita animação pelo Algarve. Uma experiência que não esquecerei.

Tive ainda a oportunidade de, entre 21 e 25 de fevereiro de 2022, realizar o meu Seminário de Contacto com a Realidade Educativa em duas escolas "C" e "D", situadas na região do Algarve, respetivamente em Faro e em Tavira. Estas duas escolas têm Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo (um grupo/uma turma por cada faixa etária). A escola "D" tem ainda um grupo de crianças de Creche. Nas duas escolas, estagiei na turma de 1.º Ano.

2. Calendarização e cronograma

O Estágio Profissional contemplou quatro momentos, que corresponderam a quatro semestres do mestrado. Dois dos momentos ocorreram em valência de Educação Pré-Escolar e os outros dois na valência de Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, conforme se pode verificar nas tabelas 1, 2, 3 e 4 apresentando de seguida a calendarização e cronograma de cada semestre.

Tabela 1

Calendarização e cronograma do 1.º semestre

Semestre	Cronograma	Calendarização
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	04/10/2022 – 08/10/2022
	Estágio no grupo dos 5 anos	15/10/2021 – 18/02/2022
	Atividades de dia inteiro	29/11/2021 11/02/2022
	Atividades avaliadas	19/11/2021 21/01/2022
	Reuniões de Estágio	06/12/2021 21/01/2022 18/02/2022
	Orientação tutorial	1x semana – 2 horas
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	12/10/2021 – 18/02/2022

Tabela 2

Calendarização e cronograma do 2.º semestre

Semestre	Cronograma	Calendarização
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II	26/09/2022 – 07/10/2021
	Estágio no grupo dos 4 anos	06/03/2022 – 29/04/2022
	Estágio no grupo dos 3 anos	02/05/2022 – 08/07/2022
	Atividades de dia inteiro	04/04/2022 28/06/2022
	Atividades avaliadas	22/04/2022 27/05/2022
	Reuniões de Estágio	01/04/2022 27/05/2022 15/07/2022
	Orientação tutorial	1x semana – 2 horas
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	08/04/2022 – 08/07/2022

Tabela 3

Calendarização e cronograma do 3.º semestre

Semestre	Cronograma	Calendarização
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	26/09/2022 – 07/10/2022
	Estágio na turma de 1.º ano	14/10/2022 – 16/12/2022
	Estágio na turma do 3.º ano	06/01/2023 – 10/02/2023
	Aulas de dia inteiro	25/11/2022 03/02/2023
	Aulas avaliadas	4/11/2022 16/11/2022
	Reuniões de Estágio	04/11/2022 16/11/2022 17/02/2023
	Orientação tutorial	1/semana – 2 horas
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10/10/2022 – 10/02/2023

Tabela 4

Calendarização e cronograma do 4.º semestre

Semestre	Cronograma	Calendarização
4.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	27/02/2023 – 03/03/2023
	Estágio na turma do 4.º ano	06/03/2023 – 12/05/2023
	Estágio na turma do 2.º ano	15/05/2023 – 07/07/2023
	Aulas de dia inteiro	27/03/2023 22/05/2023
	Aulas avaliadas	28/04/2023
	Aula final	26/06/2023
	Reuniões de Estágio	28/04/2023 26/06/2023
	Orientação tutorial	1/semana – 2 horas
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	06/03/2023 – 07/07/2023

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Os relatos a seguir apresentados visam mostrar as situações significativas observadas em contextos de estágio. Os dez relatos são resultado das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula ou outro, junto das diferentes faixas etárias da Educação Pré-Escolar e junto dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

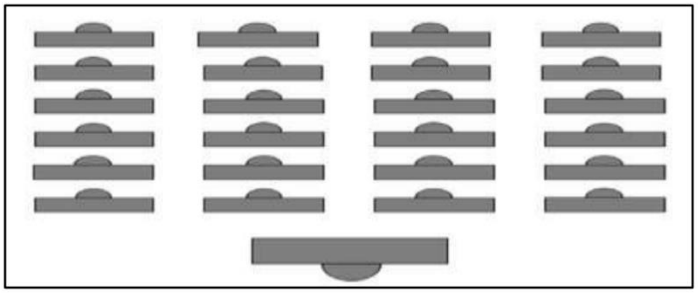
1.1.1. Relato de Estágio – 5 anos

No dia 29 de novembro de 2021, na escola “A”, no âmbito das atividades de dia inteiro supervisionada pela educadora do grupo de 5 anos, conduzi uma atividade enquadrada na Área de Conhecimento do Mundo, entre as 14h e as 15h.

Preparei, previamente, a sala do grupo, montando o computador e o projetor para, de seguida, poder projetar um vídeo alusivo às fases da lua. O vídeo foi projetado com as crianças sentadas nos respetivos lugares, com a sala organizada em “autocarro”, com as mesas e cadeiras em filas e coluna, como podemos observar na figura 1.

Figura 1

D*isposição das mesas e cadeiras em filas e colunas*



Depois, recordei algumas das regras, que são diariamente implementadas pela educadora, como, por exemplo, “colocar o dedo no ar para falar, esperando a sua vez” ou “respeitar os colegas que estão a falar, mantendo silêncio”. Deste modo, permiti que a atividade se realizasse num clima tranquilo e organizado.

Após visualizarem o vídeo, coloquei ao grupo algumas questões, todas de caráter literal, relacionadas com o mesmo, como por exemplo, “Ao longo do vídeo, quantas e quais os nomes das fases da Lua que foram mencionadas? Quais são os movimentos que a Lua faz? Quanto tempo demora a Lua a dar uma volta completa à Terra?”. Através destas questões pretendia avaliar se as crianças tinham percebido o conteúdo do vídeo. Estas perguntas foram dirigidas a determinadas crianças, ou colocadas para o grande grupo. Dei também a palavra a crianças que tivessem o dedo do ar – o que aconteceu com as crianças C1, C2 e C4. No decorrer das questões as crianças mostraram-se entusiasmadas para responder.

Seguiu-se um espaço de tempo curto (cerca de uns 5 minutos), nos quais, oralmente, expus o nome das fases da Lua e expliquei o movimento feito pela Lua em torno da Terra.

Coloquei então à disposição das crianças uma maquete sobre as fases da Lua. Para que todas visualizassem a maquete, formei grupos de quatro crianças que iam rodando em torno da mesma, de modo, a visualizar o seu interior. Pedi às crianças que fizessem silêncio enquanto um grupo ia à maqueta (figura 2) e solicitei que o grupo que estava na maquete não contasse aquilo que tinha observado. No fim de todos os grupos observarem a maquete, as crianças responderam a questões relacionadas com o interior da maquete e, por vezes, foram as próprias a tirar as suas conclusões, como por exemplo, “a lanterna da maqueta representa o Sol.” No decorrer da atividade, houve um respeito mútuo entre as crianças e para comigo.

Figura 2

Maqueta - esboço das fases da Lua

A atividade terminou com a realização de uma proposta de trabalho que consistia na ordenação das fases da lua, numerando-as de 1 a 4, que fui ajudando a realizar.

Com esta atividade pretendi demonstrar as fases da lua (componente da Área de Conhecimento do Mundo referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) ao grupo.

Inferências │Fundamentação teórica

O conhecimento das fases da lua enquadra-se na Área do Conhecimento do Mundo, na parte relativa ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural. As Orientações Curriculares para a Educação Ensino Pré-Escolar (OCEPE) referem que as aprendizagens das crianças "podem ampliar-se e diversificar-se, para além do meio imediato", através de alguns temas, como por exemplo, "o planeta Terra, algumas noções do sistema solar e da influência do sol na vida da terra" (Silva et al., 2016, p. 91).

A atividade começou com a projeção de um vídeo alusivo às fases da lua. Hoje em dia, e cada vez mais damos uso às novas tecnologias, sendo esta a "geração digital". Como tal, optei por começar com um vídeo atrativo, de modo a cativar as crianças.

Duarte (2012, p. 12) defende que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para melhorar o acesso à informação e à produção do

conhecimento “pois os meios informáticos (…) facilitam o acesso a inúmeras oportunidades de interação, mediação e expressão de sentidos através dos fluxos de informação e dos diversos discursos e recursos (textuais, visuais, sonoras) existentes”.

Uma vez que as TIC na educação se têm vindo a propagar nos últimos tempos, é cada vez mais importante a formação de educadores e professores para adotarem novas estratégias de ensino que integrem as tecnologias. Silveira-Botelho (2009, pp. 148-149) sublinha alguns aspetos-chave no desenvolvimento da formação do educadores e professores, nomeadamente o de “desenvolver a compreensão dos professores/educadores acerca da tecnologia da educação” e “a sua confiança na capacidade de utilização das TIC”, “fornecer oportunidades para troca de ideias e partilha de práticas e constituir com base nessas trocas registos de “boas práticas”.

Na organização que dei ao espaço da sala, tentei pôr em prática conceitos respeitantes à ação pedagógica do professor. Não só havia que criar condições para que as crianças visualizassem o vídeo, como, durante a atividade, eu própria usei 5 minutos em que segui um modelo de ensino expositivo. Arends (2008) observa que este modelo de ensino dá mais enfase à explicação de conteúdos e informações aos alunos, exige um ambiente bem estruturado e caracteriza-se por um professor orador e por alunos ouvintes. Assim, quando os professores optam por um modelo expositivo, preferem colocar as mesas e as cadeiras em filas e colunas, como podemos observar na Figura 1.

Aquele método de ensino expositivo é, sem dúvida, um dos mais criticados, pois muitos autores dizem ser um método que se resume apenas à transmissão de conhecimentos. No entanto, o que eu tentei fazer foi sistematizar e organizar, num espaço de tempo muito curto, conhecimentos essenciais sobre a matéria em causa (as fases da lua). Além disso, esses 5 minutos foram usados após as crianças terem falado dos seus próprios conhecimentos e vivências, e antes de passarmos à experiência de todos irem observar a maqueta. Penso que a atividade foi bem-sucedida e do agrado das crianças.

1.1.2. Relato de Estágio – 5 anos

No dia 21 de janeiro de 2022, entre as 11h e as 11h40m, dinamizei uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, junto de um dos grupos de crianças de 5 anos, da escola “A”, nomeadamente do grupo junto do qual estagiei apenas uma semana. Desta vez, fui avaliada pelas professoras da equipa de supervisão.

A sala do grupo foi preparada, previamente, com a colocação de um envelope (que continha três pequenos recortes de papel, três cartões, sílabas móveis plastificadas e molas 'de roupa' pequeninas) na prateleira que está debaixo de cada tampo das mesas. Já com as crianças sentadas nos lugares, li-lhes três quadras relacionadas com animais, retiradas do volume *Os Animais que Tive*, de João Manuel Ribeiro. Eram as três quadras muito simples – por exemplo, "Eu tive uma girafa/ chamada gira-gira/ andava nas nuvens,/ sempre a dançar o vira".

Depois de ler as quadras, comecei por perguntar às crianças se me podiam dizer o que são rimas (noção que este grupo já tinha explorado com a educadora). As crianças foram respondendo que "uma rima é quando as palavras acabam no mesmo som". Quando lhes pedi exemplos, várias crianças (C1, C2, C7) colocaram o dedo no ar e foram dando respostas como "a palavra caracol rima com a palavra girassol". No decorrer das questões, as crianças mostraram-se bastante motivadas para responder.

Solicitei então às crianças que retirassem os envelopes que tinham debaixo das mesas. Surpreendidas e contentes, retiraram os envelopes e de seguida que tirassem de dentro deles apenas três recortes de papel. Estes continham cada um deles uma quadra – aquelas que eu lhes tinha lido no início. Reli, de novo, calmamente, verso a verso, as três quadras e solicitei que as repetissem de modo a decorarem-nas.

Com as quadras já decoradas, o grupo repetiu-as em coro. Foi assim possível perceber quais as crianças que têm uma boa capacidade de memorização. A maioria conseguiu fazê-lo facilmente. Já com as quadras decoradas, solicitei às crianças que circundassem, nas quadras, as palavras que rimavam.

A segunda parte da atividade ficou reservada para a exploração da rima através de cartões, que tentei que fossem atrativos e lúdicos. No primeiro cartão (continha três palavras isoladas e a imagem de um pato) a criança tinha que identificar, de entre as três palavras escritas qual rimava com a palavra referente à imagem (no caso do pato, era "*gato*"). As outras duas palavras que acompanhavam estas eram 'intrusas'. A identificação era feita através da colocação de uma pequena mola sobre a palavra respetiva.

No segundo cartão (continha três palavras isoladas e a imagem de uma girafa) a criança tinha que identificar de entre as três palavras escritas qual era a palavra "girafa". A identificação era feita, como mencionado anteriormente, através de uma pequena mola.

No terceiro cartão (contendo a imagem de uma borboleta), a criança tinha que procurar no envelope sílabas e preencher o espaço em branco com elas, escrevendo assim a palavra *borboleta*.

A atividade terminou com a realização de uma proposta de trabalho em que as crianças tiveram que colar, sequencialmente, as três quadras nas quais tinham circundado as rimas.

Inferências │Fundamentação teórica

Nesta atividade, o meu objetivo principal era desenvolver a consciência linguística das crianças, para isso usei a rima como meio. De acordo com as OCEPE, 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 (Silva et al., 2016).

Adams (1994) diz que a promoção da consciência linguística se destaca através dos fatores mais importantes no processo de aquisição linguística, quer no desenvolvimento da linguagem oral quer da apropriação da linguagem escrita. A capacidade infantil para pensar sobre as propriedades formais da língua começa a desenvolver-se, de forma rudimentar, no final dos anos pré-escolares (Sim-Sim et al., 2008).

Como Costa (1992) explica no volume *Um Continente Poético Esquecido: As Rimas Infantis*, a habitualmente chamada 'rima' faz parte do "folclore infantil português de transmissão oral, usados com e entre crianças, e que tradicionalmente acompanha o desenvolvimento destas desde o nascimento até um limite pouco definido, que se pode situar por volta dos 14-15 anos" (p. 24). Sendo a rima um texto caracterizado por, para além de rimar, ter ritmo, melodia e movimento, ela é de extrema utilidade quer em contexto de Educação Pré-Escolar quer junto de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Essa utilidade prende-se com as funções que a rima pode desempenhar. São elas, como assinala Costa (1992, pp. 46-51), a função sociológica, a psicológica, a psicolinguística, a lúdica. Quanto à função pedagógica da rima, concretamente na Educação Pré-Escolar, como esta mesma autora aponta (pp. 138-146), a rima não só ajuda a acalmar e a adormecer, como é fundamental na aquisição da linguagem e do esquema corporal, para aprender a contar, bem como na socialização, na educação física, musical, visual, sendo ainda um suporte para a observação da natureza e um dos melhores introdutores à iniciação à poesia.

Como referido por Magalhães (2008), a rima é ainda “um instrumento eficaz fundamental para um trabalho de memorização” (p. 63). Como referido por esta autora, que também assinala a importância da rima para a educação literária das crianças, há que ter em conta que o jogo fónico, o ritmo, a “linguagem redundante ou de estranheza” (p. 63) das rimas são fulcrais para a formação de um leitor infantil.

Esta foi uma atividade que me deu imenso gosto de preparar e executar com aquele grupo de crianças. Terminei a atividade a sentir-me realizada.

1.1.3. Relato de Estágio – 4 anos

No dia 21 de março de 2022, observei uma atividade do Domínio da Matemática realizada pela educadora titular de um dos grupos de 4 anos da escola “B”.

A educadora começou por distribuir uma caixa de ovos, pintada com as seis primeiras cores do material matemático Cuisenaire (branco, encarnado, verde claro, cor de rosa, amarelo e verde escuro), seis galinhas, também estas com as seis primeiras cores do Cuisenaire, e ovos brancos em miniatura. Mostrou um instrumento musical, o triângulo, e disse que o número de vezes que tocasse no triângulo corresponderia ao valor da cor do Cuisenaire e que cada criança teria que colocar a mesma quantidade de ovos na cor correta. Assim, por exemplo, quando a educadora tocou três vezes no triângulo, as crianças tiveram que colocar na caixa dos ovos três ovos na cor verde clara, porque esta é a cor correspondente a três unidades. A educadora repetiu o processo para as restantes cores (à exceção da cor rosa e da cor encarnada).

A educadora questionou o grupo: “Se estamos a distribuir os ovos pelas quantidades, quantos ovos vamos colocar no ninho cor de rosa?”, ao que a criança C23, levantando o dedo, teve permissão para responder: “4 ovos”. Desta vez, a educadora questionou diretamente a criança C5: “Quantos pares de ovos vamos colocar no ninho encarnado?”, ao que a criança respondeu “2 ovos”.

Solicitou às crianças para colocarem as galinhas perto do ninho correspondente, como podemos observar na figura 3.

De seguida, pediu à criança C18 para fazer a ‘leitura’ dos ninhos, ao que a criança foi respondendo: “1 ovo no ninho branco, 2 ovos no ninho encarnado, 3 ovos no ninho verde claro”. Foi questionando o grupo: “Qual é o ninho que tem mais ovos?”, “De que cor é o ninho que tem dois pares de ovos?”, “Qual é o ninho que tem 1 ovo?”, ao que o grupo foi respondendo acertadamente.

Figura 3

Material matemático concebido pela educadora

A educadora foi aumentando o grau de dificuldade das questões que colocava às crianças: “A galinha encarnada decidiu doar os seus ovos à galinha verde clara. Agora podemos observar que há dois ninhos com a mesma quantidade de ovos, quais são?”. Algumas crianças colocaram o dedo no ar e a educadora deu a palavra à criança C3: “o ninho verde claro e o ninho amarelo.” A educadora continuou: “Agora temos um ninho sem ovos, qual é?”, as crianças C1 e C3 responderam de imediato: “o ninho branco.” No fim destas duas questões a educadora pediu novamente a ‘leitura’ dos ninhos.

Antes de terminar a atividade, a educadora colocou ainda uma última questão: “A galinha verde clara e a galinha amarela são muito amigas e juntaram os seus ovos no ninho amarelo. Quantos ovos ficaram no total no ninho amarelo?”. A criança C12 respondeu: “10 ovos.” A educadora perguntou como tinha chegado à solução, ao que a criança respondeu: “Já estavam 5 ovos no ninho amarelo e a galinha verde clara juntou mais 5. E 5+5 são 10 ovos.”. Após a resposta, a educadora solicitou-lhe que fosse escrever no quadro a indicação do que tinha dito.

A educadora finalizou a atividade deixando as crianças explorarem livremente o material.

Inferências │Fundamentação teórica

Através de variadas atividades, os materiais manipulativos matemáticos, segundo Caldeira (2021, p. 15), “constituem um instrumento, uma ferramenta para o

desenvolvimento da matemática". As OCEPE aconselham os educadores a disponibilizarem materiais manipulativos às crianças, tais como "colares de contas, cartões padronizados, *tangram*, material de *cuisenaire*, miras, *puzzles*, dominós, legos" (Silva et al., 2016, p. 75).

Para a realização desta atividade, a educadora utilizou dois materiais manipulativos matemáticos: um estruturado, o Cuisenaire, e outro não estruturado, as caixas de ovos. Caldeira (2021, p. 15) afirma que "ambos deverão fazer parte da aprendizagem como recurso e meio facilitador, para a compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas".

O material manipulativo estruturado foi criado pelo belga Emile Georges Cuisenaire. Era professor primário e, ao observar as dificuldades que os seus alunos tinham em perceber aritmética, inventou o material Cuisenaire que criou uma grande revolução no ensino da matemática (Caldeira, 2009).

Uma caixa completa de Cuisenaire é composta por 241 barras coloridas. De acordo com Caldeira (2009) "as peças geralmente são de madeira e vão desde $1cm$ a $10cm$. A peça branca é a peça padrão, porque serve de medida para as outras. A peça branca vale uma unidade, tem a face quadrada com $1cm^2$ de área" (p. 128). Esta autora enumera alguns dos interesses pedagógicos do material Cuisenaire em termos matemáticos, sendo eles "iniciação à matemática; desenvolvimento da criatividade; resolução de situações problemáticas; compreensão da noção de número" (p. 126).

A educadora explorou também as caixas de ovos, ou seja, materiais manipulativos não estruturados.

As OCEPE referem alguns materiais manipulativos não estruturados, sendo eles "sementes, caricas, rolhas, pedras, conchas, tampas de frascos e garrafas" (Silva et al., 2016, p. 77). Este tipo de material não apresenta conceções matemáticas, nem na função que tem nem na construção e depende da criatividade do educador (Botas, 2008). São materiais que embora não apresentando finalidades pedagógicas porque não possuem estruturas indicadoras de uma função específica num contexto escolar, dado terem determinadas características, encaixam-se perfeitamente na ação pedagógica e facilitam o objetivo de levar à descoberta e aprendizagem.

1.1.4. Relato de Estágio – 4 anos

No dia 9 de maio de 2022, observei uma atividade que envolvia várias Domínios abrangendo a Área do Conhecimento do Mundo, o Domínio da Matemática e o Domínio

da Educação Artística. A atividade foi conduzida pela educadora titular junto de um dos grupos de 4 anos da escola “B”.

A educadora começou a atividade organizando o salão, colocando cadeiras em meia lua e no centro uma mesa. Em cima da mesa, colocou: leite, bananas, tábua de cozinha, faca, farinha mágica, jarro e copos. E questionou o grupo sobre o que poderia fazer com as coisas que estavam em cima da mesa, ao que a criança C6 respondeu: “Vamos fazer um batido de banana, porque temos leite e bananas e eu faço em casa.”

Depois da pequena conversa introdutória, a educadora mostrou peças de *puzzle* ao grupo e pediu a ajuda das crianças para o montar. Foi escolhendo crianças, aleatoriamente, para tirarem uma peça de cima da mesa e colocarem-na no quadro até finalizarem o *puzzle.* Com o *puzzle* finalizado, deu alguns segundos para as crianças observarem a imagem do mesmo, após o que perguntou: “Quem tem ideia do que está na imagem?”. Algumas crianças responderam que eram frutos. A educadora explicou que a imagem era uma tela do pintor Caravaggio, e que ele gostava muito de pintar frutos e questionou o grupo: “Que frutos é que Caravaggio gosta de pintar?”. Algumas crianças colocaram o dedo no ar e foram respondendo uvas, maçãs e figos.

De seguida, a educadora colocou uma folha grande no quadro com os ingredientes e a receita de batido de banana. Explicou ao grupo que não tinha colocado a quantidade de ingredientes necessários e que tinha deixado um espaço na receita para colocarem as quantidades necessárias. Descascou as bananas e pediu a oito crianças para partirem as bananas em rodelas. Depois das bananas partidas, pediu a mais duas crianças para colocarem as rodelas dentro do jarro, outra criança foi colocar o leite no jarro e a educadora, com a varinha mágica, triturou a mistura até ficar homogénea. Enquanto estava a triturar, pediu a duas crianças para irem preencher a receita com as quantidades utilizadas de leite e de bananas. Pediu ainda a mais uma criança para ir distribuindo copos pelos colegas.

Com o batido já pronto, a educadora explicou que o iria distribuir por todas as crianças e que só podiam provar à sua ordem. As crianças assim o fizeram. No fim de distribuído o batido, todas provaram ao mesmo tempo. Houve duas crianças que não quiseram provar e a educadora respeitou a decisão das mesmas.

Inferências │Fundamentação teórica

Para esta atividade, a educadora recorreu a articulação da Área de Conhecimento do Mundo (relacionada com alimentação), com o Domínio da Matemática

(visto que tiveram de contar quantidades) e com o Subdomínio das Artes Visuais utilizando uma obra do pintor italiano Michelangelo Caravaggio.

Sampaio (2018, p. 44) entende a interdisciplinaridade como "uma estratégia que procura articular diferentes disciplinas, com saberes e práticas diferenciadas, para tratar uma problemática comum", obrigando "a uma ligação e colaboração entre diversas áreas do conhecimento, envolvendo diferentes estratégias, quer no âmbito da produção de conhecimento, quer na abordagem aos problemas".

O educador deve proporcionar à criança, segundo as OCEPE, "experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística" (Silva et al., 2016, p. 47). A obra escolhida pela educadora foi uma tela, pintada a óleo, intitulada de *Canestra di frutta* (em português: cesta de frutas). Consiglieri e Pereira (2022) afirmam:

> A abordagem da Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança contactar com obras de Arte, de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras. (p. 5)

Sousa (2003a) diz que a Arte Visual é maioritariamente "uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades". Na verdade, através das Artes Visuais, a criança "aprende a argumentar numa perspetiva estética; a relacionar conhecimentos narrativos a nível histórico e cultural (…), a analisar, interpretar e comparar através da Crítica da Arte" (Consiglieri, 2016, p. 53). A criança, ao falar sobre as imagens, "enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integrando-os no que já sabe" (Silva et al., 2016, p. 49).

O diálogo que a educadora teve com as crianças sobre o quadro levou-as provavelmente a despertar "o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos" (Silva et al., 2016, p. 49).

1.1.5. Relato de Estágio – 3 anos

No dia 23 de maio de 2022, acompanhei um grupo de 3 anos da escola "B" numa visita de estudo ao "MyCamp", uma quinta nos arredores do Cartaxo com diversas

atividades pedagógicas e lúdicas para crianças. A visita de estudo iniciou-se pelas 9h e regressámos pelas 17h. O ponto de encontro foi no portão da escola. Seguimos viagem até ao Cartaxo de autocarro. No caminho, as crianças iam muito animadas.

Chegando à quinta, as crianças tomaram um pequeno lanche da manhã, preparado pela escola. Depois deste lanche, as crianças foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo foi fazer *slide* e o segundo foi brincar nos insufláveis. Os grupos trocavam de atividade quando todos os elementos do primeiro grupo tivessem andando no *slide* duas vezes (figura 4). Como havia monitores em número suficiente para cada atividade, as educadoras e estagiárias acompanharam apenas as atividades

Findadas aquelas duas atividades, as crianças foram para uma parte da quinta que tinha um campo de futebol e nele realizaram jogos tradicionais – jogo das sacas, atiro ao alvo, jogo da malha. Depois dos jogos a quinta ofereceu o almoço às crianças.

Na parte da tarde, as crianças aprenderam como se fabricava pão artesanalmente e puderam confecionar o seu próprio pão, que, mais tarde iria ser servido como lanche da tarde. A atividade seguinte contou com a presença dos animais da quinta. O grupo pôde contactar com variados animais da quinta com os quais, algumas crianças, nunca tinham tido contacto (figura 5).

Por fim, lancharam o pão que tinham confecionado e regressámos à escola.

Figura 5

Crianças no slide

Figura 4

Crianças em contacto com uma cabra

Inferências │Fundamentação teórica

A visita de estudo realizada tinha como foco principal o contacto com a natureza e com os animais e enquadrava-se no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo em particular no conhecimento do mundo físico e natural presente nas OCEPE. (Silva et al., 2016)

As crianças não devem só aprender dentro da sala de aula. A escola deve proporcionar às crianças outras vivências e experiências nomeadamente as visitas de estudo. Trindade (2002, p. 30) diz que “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos”.

Domingos et al. (2019, p. 26) dizem que a visita de estudo é uma “prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras” onde são criadas “condições para o desenvolvimento (meta)cognitivo” das crianças promovendo assim a “formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores.”

O Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho caracteriza a visita de estudo como:

> atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, quando aplicável, no perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações. (p. 18990)

O despacho referido anteriormente tem como principal objetivo desenvolver aprendizagens de qualidade por todos os alunos. Faria et al. (2015, p. 27) referem que as visitas de estudo estão divididas em três fases “antes, durante e após a visita.”

O educador ao planificar uma visita de estudo tem que ter em conta “o sentido de aprendizagem”, a diversificação das atividades a desenvolver e evidenciar “as experiências de vivência direta do contexto visitado (manipulação, observação, etc.) durante a visita.” (Faria et al., 2015, pp. 27-28)

Durante a visita, as crianças devem receber informação do que estão a observar com o intuito de “reduzir o efeito de novidade”. A criança ao estar preparada para o que vai observar tende a concentrar-se nos aspetos mais relevantes mostrando-se mais munida e estimulada “para poderem lidar com a novidade associada ao novo contexto.” (Faria et al., 2015, p. 28)

Os mesmos autores também afirmam que após a visita o educador deve desenvolver atividades que “garantam a compreensão e a consolidação das aprendizagens realizadas.” (p. 28) Essas atividades podem ser, segundo Trindade (2002, p. 31), “álbuns temáticos ou dramatizações”.

No final do dia era notório o cansaço das crianças, mas também a felicidade com que voltaram para a escola. Pude presenciar a chegada de alguns encarregados de educação e aa crianças felizes a contarem o seu dia aos mesmos.

1.1.6. Relato de Estágio – 1.º Ano

No dia 11 de novembro de 2022, observei a aula da professora titular de uma das turmas de 1.º Ano da escola "A", respeitante à disciplina de Matemática.

A professora começou por distribuir uma caixa do 5.º Dom de Fröebel a cada aluno. Depois de todos terem o material, a professora disse o nome do material e perguntou ao aluno A3 se a caixa do 5.º Dom era maior ou menor do que a caixa do 3.º e 4.º Dons, ao que o aluno respondeu "é maior". Perguntou também ao aluno A5 se o 5.º Dom tem mais ou menos peças do que os Dons anteriores, ao que o aluno respondeu "mais". A professora disse: "Se tem mais peças, posso já dizer que também tem peças mais pequenas, por isso têm que ter cuidado ao virar a caixa". De seguida, pediu aos alunos para abrirem a caixa.

Depois de abrirem as caixas, a professora explicou que o 5.º Dom era composto por cubos inteiros e por cubos partidos. Enquanto mostrava um cubo partido em duas partes, perguntou ao aluno A8 em quantas partes estava partido o cubo, ao que o aluno respondeu "em duas partes". A professora explicou que, como dividimos o cubo em duas partes, cada parte irá chamar-se "um meio" e perguntou à turma quanto era "um meio mais um meio?", ao que a turma respondeu, em coro, "dois meios". A professora confirmou que um cubo inteiro eram dois meios e lançou a seguinte questão: "Se eu tiver dois cubos inteiros quantos meios é que eu consigo formar?" ao que os alunos A9 e A10 responderam de imediato "quatro meios".

Mostrou ainda que havia cubos que estavam partidos em mais do que duas partes e o aluno A1 respondeu "estão partidos em quatro partes". A professora aproveitou a resposta do aluno e perguntou como é que se iria chamar cada parte daquele cubo. Como os alunos estavam com dificuldades em chegar à resposta, a professora desenhou no quadro um quadrado dividido em quatro partes e pintou uma das partes. Esta estratégia ajudou o aluno A20 a chegar à resposta um quarto. Por fim, a professora ao mostrar dois quartos, o aluno A15 respondeu que dois quartos era igual a um meio.

No fim da explicação, a professora propôs aos alunos que realizassem a construção das colmeias com o 5.º Dom. Ela própria foi exemplificando e dando as

instruções necessárias. Depois de realizarem a construção, a professora colocou algumas perguntas sobre a mesma, como seja: “quantas colmeias tem o apicultor?”, ao que o aluno A3 respondeu “tem seis colmeias”. Perguntou-lhe de seguida se seis colmeias correspondiam a meia dúzia ou a meia dezena.

Para finalizar a aula, a professora explicou como se arrumava o material dentro da caixa.

Inferências │Fundamentação teórica

Conforme as novas Aprendizagens Essenciais de Matemática 1.º Ano – Ministério da Educação (2021e, p. 19) os alunos devem ser capazes de “ler e interpretar ideias e processos matemáticos expressos por representações diversas.”, como por exemplo, as frações.

Cardoso e Mamede (2017, p. 1) defendem que “o conceito de fração é considerado complexo, mas, simultaneamente, fundamental na aprendizagem matemática das crianças”. A fração é um conceito que deve ser explorado pelos alunos para perceberem a sua utilidade no dia a dia.

O conceito de fração, por vezes, torna-se complexo na aprendizagem dos alunos. Por norma, os alunos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem dos números racionais, com as representações. (Lamon, 1999)

A introdução às frações pode ser processada “por experiências de partilha equitativa”. Conceitos como a unidade e a subdivisão da mesma em partes iguais “devem ser realizadas com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos.” (Caldeira, 2009, p. 303)

O 5.º Dom de Froebel é um bom material matemático para a aprendizagem das frações. É composto por 21 cubos inteiros, 3 cubos partidos em meios e 3 cubos partidos em quartos. É um material que ajuda o aluno a desenvolver o equilíbrio, o saber contar, a sua criatividade e representação simbólica. É um excelente material para “contagem; cálculo mental; situações problemáticas; construções.” (Caldeira, 2009, p. 302)

Numa primeira aula com este material, a autora referida anteriormente (p. 305) sugere que exploremos a caixa com os alunos e que façamos algumas perguntas aos alunos, tais como: “quantos cubos há na totalidade da caixa?, quanto cubos partidos em 2 partes iguais há?, quantos cubos partidos em 4 partes iguais há?, quantos meios precisa de ter para obter dois cubos?” Para além do 5.º Dom, pode-se ainda abordar as

frações através de discos de frações, alimentos (maçãs, *pizzas*…) e materiais não estruturados.

1.1.7. Relato de Estágio – 1.º Ano

No dia 28 de novembro de 2022, preparei uma aula de Estudo do Meio com a temática da árvore genealógica para os alunos do 1.º ano da escola "A".

Iniciei a aula projetando diapositivos com imagens de famílias de desenhos animados conhecidos dos alunos sem nunca mencionar que eram famílias. Depois de observarem, com atenção, todas as imagens questionei os alunos sobre as mesmas, perguntando: "Conhecem os desenhos animados que vos mostrei?", "O que vos faz lembrar estas imagens?", ao que o A20 respondeu: "São as famílias dos bonecos."

Com este tipo de resposta foi fácil de chegar ao tema da aula – a família. Perguntei a alguns alunos como era formada a sua família e fui obtendo várias respostas. Existiam alunos que viviam com a mãe e com o pai, outros que só viviam com a mãe ou com a mãe e o padrasto e alguns viviam com os avós. Ter questionado os alunos sobre a constituição das suas famílias foi importante porque hoje em dia existem vários tipos de famílias.

Depois de falarmos um pouco sobre as famílias de cada um, perguntei-lhes como se poderia organizar a nossa família e alguns alunos já sabiam que se podia organizar numa árvore só não sabiam que se chamava árvore genealógica.

Mostrei a minha árvore genealógica e expliquei os graus de parentesco até à terceira geração. Os alunos mostraram bastante interesse no tema e começaram logo a querer organizar a sua família na árvore genealógica. Depois entreguei uma proposta de trabalho a cada aluno que contemplava uma árvore genealógica por preencher até à terceira geração. Os alunos preencheram sem grande dificuldade a proposta de trabalho.

Para finalizar a aula lancei o desafio aos alunos de, com os familiares, criarem a sua própria árvore genealógica com materiais diversificados. Os alunos receberam muito bem o desafio e passado uma semana mostraram os resultados dos seus trabalhos criativos aos colegas.

Inferências │Fundamentação teórica

A temática escolhida está de acordo com as Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio 1.º Ano – Ministério da Educação (2018, p. 5) que dizem que o aluno deve ser capaz de "estabelecer relações de parentesco através de uma árvore genealógica simples, ou outros processos, até à terceira geração, reconhecendo que existem diferentes estruturas familiares, e que, no seio da família, os diferentes membros poderão desempenhar funções distintas".

Solé (2005, p. 4) considera que a escola deve motivar os alunos a explorar "figuras de árvores genealógicas diversas (genealogias de personagens ficcionadas, genealogias de figuras ilustres, genealogias de reis, esquemas de linhagens, esquemas genealógicos, esquemas inspirados nos livros de quatro costados)."

O conceito de família é "complexo e ambíguo, uma vez que pode apresentar vários significados e interpretações consoante a perspetiva e dimensões de análise" (Pereira, 2012. p. 5). Na escola, o estudo da família estimula trabalhos de investigação significativos partindo de vivências e interesses dos alunos, do seu presente familiar para o passado.

Ao desafiar os alunos a criarem a sua árvore genealógica de forma criativa com os pais promovi a ligação dos pais à vida escolar dos filhos. Em concordância com Monteiro (2014, p. 20 "a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos" deverá ser "um objetivo importante a desenvolver".

É através desta colaboração entre pais e professores que devem "interagir planificar em prol das crianças, de modo a garantirem um desenvolvimento saudável em todas as suas dimensões" (Monteiro, 2014, p. 20).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pretende que os alunos "alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação" (Ministério da Educação/DGE, 2017, pp. 9-10)

1.1.8. Relato de Estágio – 1.º Ano

Durante o meu período de estágio na escola "A" pude vivenciar tanto os ensaios como a Festa de Natal. É um momento de grande agitação por parte das professoras e dos alunos, que ao longo de meses idealizam a festa para que tudo corra bem.

A Festa de Natal começa primeiro por se pensar o que se vai apresentar nesse dia. As professoras do 1.º Ano, em colaboração, escolheram dramatizar a história: *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*. Escreveram o guião e escolheram quais as personagens a serem interpretadas pelos alunos. Depois dessa tarefa entregaram as respetivas falas aos alunos para irem treinando em casa. O mês de dezembro foi dedicado aos ensaios da peça.

Os alunos das duas turmas do 1.º Ano juntavam-se e inicialmente só liam as falas, para as irem decorando. Com as falas já decoradas chegou a altura de começar a ensaiar a peça. Todos os dias, da parte da manhã, ensaiavam quais as posições certas.

Em relação aos adereços, as professoras enviaram para casa um pedido aos encarregados de educação com o que cada personagem iria necessitar. Os cenários e elementos que compuseram o palco ficaram a cargo das professoras. Um dia antes do espetáculo os alunos fizeram um ensaio com as roupas vestidas e com todos os adereços.

No dia 8 de dezembro de 2022 realizou-se então a tão esperada Festa de Natal. Os alunos foram entregues no local da festa para se prepararem para o espetáculo. Começara por atuar com os alunos do 2.º Ano no Canto Coral e depois apresentaram a peça aos pais e familiares.

No final da festa as crianças estavam felizes e as professoras e eu estávamos com o sentimento de dever cumprido.

Inferências │Fundamentação teórica

A festa de Natal é sempre um momento esperado pelas famílias. É uma das alturas do ano em que a família e a escola se juntam em prol das crianças e, como nos diz Reis (2008, p. 37) “não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família”.

A mesma autora caracteriza a família como sendo “a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade” (p. 43).

Hoje em dia deve-se construir uma relação entre escola-família, uma vez que, a família é “a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do carácter das pessoas”. (Reis, 2008, p. 61) Essa relação servirá para estabelecer

compromissos e pequenos acordos para que o educando tenha uma educação de qualidade.

Os Encarregados de Educação "não gostam de ser chamados à escola só nos momentos de crise, para ouvir más notícias" dos seus Educandos, preferem "ser chamados por motivos positivos" (Estanqueiro, 2010, p. 116), como por exemplo, ajudar nos preparativos da festa de Natal ou de final de ano, para festas ou iniciativas dos alunos.

Segundo o artigo 43.º, ponto 2, alínea b) da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, os pais ou encarregados de educação têm a responsabilidade de "promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola". Não há formas corretas de envolver os pais na escola, mas a mesma deve promover atividades que envolvam a família.

Como referido anteriormente, foi dramatizada uma história e, segundo as Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática/Teatro 1.º Ciclo – Ministério da Educação (2018d) é através da Expressão Dramática/Teatro que o aluno irá desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes, tais como: "a consciência e progressivo domínio da voz (dicção, articulação, projeção e colocação" (p.8) e a distinguir, através da experimentação o "jogo dramático, improvisação e representação" (p.7)

Em concordância com Sousa (2003b), a Expressão Dramática é considerada como:

> um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua Acão, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa (p. 33).

Sampaio (2018, p. 86) defende que a Expressão Dramática é "uma área com características, objetivos, metas e conteúdos próprios que proporcionam um ensino com vista à formação pessoal e social. Esta realiza-se através de jogos de exploração e jogos dramáticos." Veríssimo (2019, p. 48) afirma que a abordagem da Expressão Dramática "permite uma experiência sistematizada que favorece pedagogias de comunicação e de trabalhos de capacitação como o de expressão corporal e vocal, para dar respostas em

diversas situações baseadas na improvisação, possibilitando ao aluno exprimir, comunicar, sentir e experimentar."

Por tudo isto "o professor assume um papel primordial nesta área, pois tem a responsabilidade de proporcionar e implementar o jogo, ao mesmo tempo que representa para a criança um modelo. Desta forma, o professor tem oportunidade de conhecer melhor criança" (Sampaio, 2018, p. 86).

1.1.9. Relato de Estágio – 3.º Ano

No dia 4 de novembro de 2022 presenciei uma aula dinamizada pela minha colega de estágio numa turma de 3.º Ano da escola "A". Tinha como temática a Banda Desenhada (BD).

A colega começou a aula reproduzindo um áudio com a lenda de São Martinho. Foi questionando os alunos se conheciam a lenda de São Martinho. Depois da pequena conversa, a colega entregou uma proposta de trabalho a cada aluno que continha a BD do áudio, reproduzido inicialmente, e pediu de forma aleatória aos alunos para lerem a BD em voz alta.

Ao terminarem de ler, a colega perguntou aos alunos que tipo de texto tinham acabado de ler, ao que muitos identificaram de imediato que era uma BD, mas não sabiam os seus elementos constituintes.

Através da proposta de trabalho a estagiária conseguiu explicar os elementos constituintes da BD e os alunos puderam legendá-la com as seguintes palavras: vinheta, tira, prancha, legenda e balões.

Para testar os conhecimentos dos alunos, a colega colocou algumas perguntas sobre quais as diferenças entre a BD e outros tipos de textos.

Por fim, quando todos os alunos já sabiam identificar os elementos constituintes, a estagiária pediu para realizarem o exercício da proposta de trabalho. O exercício continha uma BD com uma conversa entre dois personagens. Os alunos tiveram que completar a conversa explicando o que era uma banda desenhada.

No final da aula, a colega entregou a cada aluno um resumo com os elementos constituintes da BD.

Inferências │Fundamentação teórica

A Banda desenhada (BD) é um tipo de texto que está presente nas Aprendizagens Essenciais de Português 3.º Ano – Ministério da Educação (2018b, p. 8).

A BD é uma tipologia textual que liga o texto narrativo e o pictórico (as imagens/desenhos), possibilitando ao leitor ter uma perspetiva mais ampla e realista do acontecimento da obra.

A BD tem um potencial didático e motivador em sala de aula. Prats, Rubio e Souto (2016, p. 317) referem que este tipo de texto ajuda a "aumentar o interesse e a motivação, consolidar conhecimentos, adquirir novos conhecimentos."

Por ter uma linguagem muito própria a BD pode ser um recurso facilitador às aprendizagens dos alunos. Através da BD conseguimos cativar os alunos para a leitura e escrita, o que a minha colega conseguiu fazê-lo através da criação das bandas desenhadas dos alunos. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português 3.º Ano – Ministério da Educação (2018b, p. 3) o professor deve orientar o aluno para que o mesmo consiga" 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 de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados

A BD é uma história narrada através de imagens, geralmente em quadrados, e é acompanhada por texto em balões, legendas e onomatopeias.

Quando foi entregue aos alunos a BD ouvida no áudio, a colega pediu aos alunos que a lessem em voz alta. Martins e Capellini (2018, p. 2) referem que esta é muito complexa e vai determinar se o leitor é ou não fluente, logo "um leitor fluente terá a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva."

A leitura é uma competência que envolve converter o que está escrito nos fonemas do que está representado pelo código escrito, o mesmo pode ser descodificado e dito oralmente (Sim-Sim, 2009). A autora refere ainda que "o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura" (p. 13).

A leitura em voz alta ou leitura compartilhada ajuda na melhoria de hábitos de leitura e na compreensão e interpretação de textos.

1.1.10. Relato de Estágio – 3.º Ano

No dia 24 de março de 2023 presenciei uma aula de português dinamizada pela professora do 3.º Ano da escola "B". O conteúdo abordado foi o sujeito e o predicado. Antes de iniciar a aula a professora preparou a sala colocando-a em formato de "U".

IA professora iniciou a aula distribuindo uma proposta de trabalho que continha: um texto, para leitura e interpretação, e exercícios dedicados à identificação do sujeito e predicado. Pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa e posteriormente cada um leu um parágrafo em voz alta.

Depois do texto lido, a professora colocou aos alunos algumas perguntas de interpretação de modo a facilitar as questões que se seguiam na proposta de trabalho.

O primeiro exercício continha um quadro com três frases e duas colunas. O aluno lia a frase e depois respondia às questões que eram feitas em cada coluna, como podemos ver o exemplo da figura 6.

Figura 6

Exemplo de exercício

B. Valentim e o seu cão Psi puseram-se a caminho.

Quem é que se pôs a caminho?	O que é que Valentim e o seu cão fizeram?
_____	_____

Nesta fase, a professora ainda não se tinha pronunciado em relação ao sujeito e ao predicado. Os alunos estranharam um pouco este exercício porque a professora disse que não teriam que escrever a resposta completa.

Após a realização do exercício a professora projetou um *Powerpoint* com as definições de sujeito e predicado. A professora explicou que se chamava sujeito à pessoa, objeto ou ao ser que realiza uma ação ou sobre o qual se fala e que tem como núcleo um nome ou um pronome que podem aparecer sozinhos ou acompanhados de várias palavras. Disse ainda que o sujeito aparece muitas vezes no início da frase, mas também pode aparecer depois de uma expressão que indica o tempo, lugar ou outra circunstância.

Depois da explicação do sujeito a professora apresentou algumas frases para os alunos identificarem o sujeito. Com o sujeito já bem presente, a professora passou para o predicado. Explicou que o predicado era a ação que o sujeito praticava ou aquilo que

se diz acerca do sujeito. Disse também que era constituído por um verbo. Após a explicação a professora voltou a projetar algumas frases para os alunos identificarem o predicado.

Com toda esta explicação os alunos conseguiram, rapidamente, chegar à conclusão que no primeiro exercício, da proposta de trabalho, estiveram e identificar o sujeito e o predicado. Os restantes exercícios estavam relacionados com o tema da aula. Para finalizar a aula a professora fez um jogo de bingo do sujeito e do predicado. Foi uma aula muito divertida pois os alunos adoraram.

Inferências │Fundamentação teórica

Como relatei, antes de iniciar a aula, a professora preparou, previamente, a sala de aula colocando as mesas e cadeiras em formato de "U". Optei por esta disposição da sala de aula por sentir que o tema que iria abordar seria mais facilmente adquirido uma vez que todos os alunos me conseguiam ver e ouvir bem.

Em concordância com Neves (2014. p. 8) a disposição da sala de aula em formato de "U" "favorece claramente a discussão" permitindo que "os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal".

Para além de os alunos se conseguirem ver bem uns aos outros, a disposição da sala de aula escolhida também facilitou imenso a circulação pela sala de aula sempre que era pretendida, pois não haviam mesas no meio da sala. Os alunos também conseguiam estar mais próximos minimizando a distância física e emocional entre eles.

Quando um professor pensa na organização da sua sala de aula deve ter em consideração os alunos, para que conseguiam trabalhar de forma autónoma e em grupo, mas sempre com a orientação do professor.

Cosme e Trindade (2013, p. 45) afirmam que a função do professor é "criar condições e participar no desenvolvimento do processo de comunicação que poderá contribuir para que os alunos realizem aprendizagens e possam vivenciar o processo de desenvolvimento pessoal e social subsequente". Ainda neste âmbito, Barroso (2001) constata que ainda hoje a escola continua associada a um modelo expositivo onde o ensino se centra no professor e não nos alunos.

Pode referir-se que não existe uma única maneira de organizar o espaço da sala de aula, também não existe um certo ou errado, tudo depende do que o professor pretende para determinada aula, mas não esquecendo que deve sempre permitir diferentes formas de aquisição e partilha de informações.

O conteúdo que a professora titular de turma abordou está presente nas Aprendizagens Essenciais de Português 3.º Ano – Ministério da Educação (2018b, p. 12) onde nos dizem quem os alunos devem ser capazes de "reconhecer a frase a partir dos seus grupos constituintes (grupo nominal e grupo verbal) e das funções sintáticas centrais (sujeito e predicado)".

Para finalizar a aula, a professora optou por criar um jogo bingo relacionado com o sujeito e predicado. É importante, que no ambiente escolar, esteja presente o lúdico, pois traz novos conhecimentos e formas de interação. Moratori (2003, p. 12) considera o jogo um facilitador das aprendizagens consideradas de difícil compreensão, e também produtivo para o aluno uma vez que "desenvolve a capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação". A conclusão deste capítulo permitiu-me aprender a observar melhor, a escrever e a refletir sobre estes momentos.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte, é apresentada a fundamentação teórica, sustentada por vários autores que abordam a planificação e temas adjacentes. Na segunda parte, são apresentadas 8 planificações, com respetivas fundamentações. Todas elas foram realizadas durante o Estágio Profissional I, II, III e IV.

As planificações destinaram-se às diferentes faixas etárias da Educação Pré-Escolar e aos quatro anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as diferentes áreas e disciplinas de cada valência. No caso da Educação Pré-Escolar abrangem as diferentes áreas (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo); no caso do 1.º Ciclo, dizem respeito às disciplinas de Português; Matemática e Estudo do Meio.

2.2. Fundamentação teórica

A planificação tem uma grande importância na prática profissional do educador/professor. Exige muita dedicação, estudo e capacidade de articular e refletir. O educador/professor deve ser capaz de selecionar, organizar e expor os conteúdos às

crianças, recorrendo, o máximo possível, à imaginação, garantindo assim o interesse da criança e, ao mesmo tempo, indo ao encontro das necessidades educativas (Cortesão, 1993).

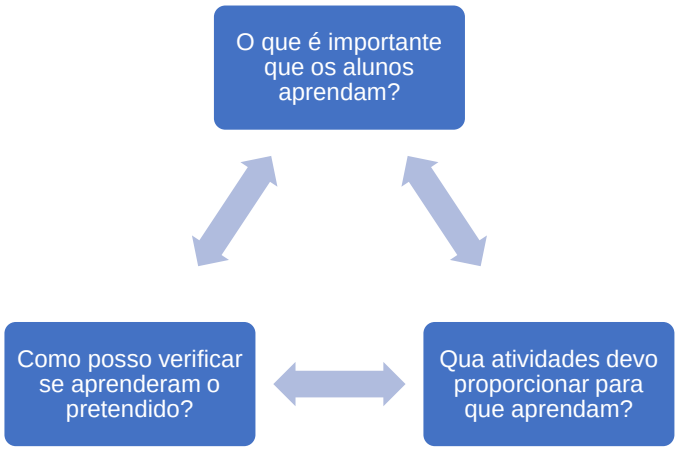
Arends (2008, p.100) afirma que a planificação "é um processo complexo e interage com os outros aspetos do ensino sendo influenciada por muitos fatores, abrangendo quase tudo aquilo que o educador faz". Quando planifica, o educador/professor deve ter em conta o grupo-alvo e o conjunto de fatores que são determinantes para uma boa aprendizagem, particularmente, a motivação e as necessidades de cada criança.

Clark e Yinger (1986, citados em Arends, 2008, p. 93) apontam como outras funções da planificação "a distribuição do tempo de ensino para um aluno, ou para um grupo de alunos, a composição dos grupos, a organização dos calendários diários (…), e as comunicações com os professores substitutos", observando que os docentes gastam entre 10% a 20% do seu tempo a planificar. Ao fazê-lo, tomam decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objetivos e metas a atingir.

Na figura 2 podemos observar três questões, formuladas por Silva e Lopes (2018, p. 5), que são fundamentais para uma boa elaboração da planificação:

Figura 7

Questões fundamentais para a elaboração da planificação



Fonte: Silva e Lopes, 2018 (adaptado)

Gonçalves e Trindade (2010, p. 2071) defendem que a "planificação é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos

na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma acção, quer seja a nível micro, quer seja a nível macro".

A planificação a longo prazo é um planeamento anual que engloba o número de tempos letivos disponíveis em cada um dos períodos. A planificação a médio prazo, é "mais detalhada" e "implica decisões no que respeita à forma como o professor considera importante que decorra o processo de ensino-aprendizagem" (Silva e Lopes, 2018, p. 3) em contexto de sala de aula. A planificação a curto prazo é, naturalmente, uma planificação mais detalhada que esboça as estratégias utilizadas nos vários Domínios, Áreas e Disciplinas.

No decorrer deste capítulo, apresento somente um formato de planificação – planificação micro ou, como enunciam Silva e Lopes (2018), uma "planificação a curto prazo". A planificação micro é apenas a referente a uma atividade/aula, em que o educador/professor "faz a distribuição dos objetivos e das atividades de aprendizagem e avaliação pelos diferentes tempos letivos que disponibilizou para a aprendizagem" (pp. 3-4)

Planificar desperta no educador/professor capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contextos socioeducativos, proporcionando-lhe, segundo Vaz (2011, p. 16), "experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferecer continuidade ao processo de ensino – aprendizagem". De acordo com este mesmo autor, ao planificar, o educador/professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo assim um sentindo ao processo, na sua organização, objetivos e metas a atingir.

A planificação é uma tarefa fundamental e desafiante para os educadores/professores. A planificação, de acordo com Santos et al.(2016, p. 1046), exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir. Exige também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos.

O educador/professor, ao planificar, deve ser capaz de selecionar, organizar e apresentar os conteúdos às crianças, recorrendo à imaginação e à criatividade, desse modo está a garantir o interesse das crianças e a ir ao encontro das suas necessidades. Enquanto futura educadora/professora, existirão planificações que utilizarei mais do que uma vez, corretamente adaptadas ao perfil das crianças/alunos, aos objetivos e currículos.

2.3. Planificações

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

A tabela 3 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 3 anos, da escola “B”. Foi direcionada ao Domínio da Matemática com o objetivo desenvolver o cálculo e o raciocínio.

Tabela 5

Planificação da atividade do Domínio da Matemática

Plano de atividade			
Área / Domínio: Expressão e Comunicação / Matemática (3 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Números e Operações	Preparar previamente a sala, colocando em cima das mesas bases de eva, uma caixa de 3.º Dom e um copo com material não estruturado; Questionar as crianças sobre o material, de modo a perceber se sabem o nome do material, de que material é feito e o que estará dentro da caixa; Relembrar, com a ajuda das crianças, as regras do material; Pedir às crianças que abram a caixa do 3.º Dom de Froebel; Contar uma pequena história com personagens, de modo a que sejam feitas duas construções com o 3.º Dom de Froebel (cama, cadeiras e mesa); Colocar às crianças algumas situações problemáticas, para concretizar com material não estruturado; Propor alguns problemas para desenvolver o cálculo mental; Pedir às crianças que arrumem e fechem a caixa, relembrando como se colocam os cubos.	Bases em eva; 3.º Dom de Froebel; Material não estruturado – bonecos plastificados (representando avó, neta, amigo, pratos e ursos de peluche); Pandeireta.

Como já foi referido atrás, esta atividade foi realizada com um grupo de crianças da faixa etária dos 3 anos. Preparei uma atividade no Domínio da Matemática porque a educação matemática tem um papel fundamental ao ajudar as crianças a tornarem-se

indivíduos competentes, críticos e ativos em situações reais, diretamente relacionadas com a matemática. Para que tal aconteça, a educação pré-escolar tem que criar momentos pedagógicos promissores, que permitam à criança desenvolver a capacidade de raciocinar e comunicar matematicamente bem como analisar e resolver situações problemáticas.

Pelo contrário, é importantíssimo promover experiências de aprendizagens, durante as quais as crianças possam manipular materiais, resolver situações problemáticas e partilhar o seu pensamento lógico-matemático. Moreira e Oliveira (2004, p. 57) afirmam que "é preciso que as crianças comuniquem, resolvam problemas, investiguem e relacionem propriedades e conceitos".

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016):

> O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto. (p. 74)

O educador deve, então, promover várias abordagens, mostrando e representando as ligações existentes entre conceitos e procedimentos, para que as crianças encontrem a melhor forma de como resolver um problema.

Uma das abordagens que promovi foi a manipulação do 3.º Dom de Froebel. O 3.º Dom de Froebel é composto por 8 cubos guardados dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo.

Enquanto ia contando uma história, as crianças iam fazendo as construções que apareciam ao longo da história. As histórias são um meio que facilita a comunicação de ideias matemáticas. Segundo Klein e Gil (2012, p. 251), "a história contribui para que os alunos aprendam e façam matemática, assim como explorem lugares, características e acontecimentos na história, o que permite que habilidades matemáticas e de linguagem se desenvolvam juntas".

Na figura 8 apresentamos um momento em que as crianças estavam a realizar as duas construções com o 3.º Dom de Froebel: a cama, a mesa e cadeiras.

Figura 8

Crianças a manusear o 3.º Dom de Froebel

Caldeira (2009, p. 255) enumera algumas capacidades e destrezas do 3.º Dom de Froebel, sendo elas:

- ter noção de quantidade;
- motricidade fina;
- coordenação óculo-manual;
- concentração;
- atenção;
- noção de ordem e equilíbrio";
- lateralização.

No final solicitei que arrumassem o material para que as crianças criem bons hábitos e sentido de responsabilidade.

2.3.2. Planificação de Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)

A tabela 6 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 3 anos, da escola "B", direcionada ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o objetivo de estimular as crianças à leitura.

Tabela 6

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

Plano de atividade			
Área/Domínio: Expressão e Comunicação / Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Prazer e motivação para ler	Solicitar às crianças que se sentem no chão em semicírculo, de modo a que as crianças observem o livro e a estagiária; Mostrar a capa do livro e questionar as crianças sobre o que veem na capa; Iniciar a leitura de *Quanto mais longa é a espera maior é o abraço*; Fazer algumas questões sobre a história ouvida; Mostrar cartões com as ilustrações do livro lido; Organizar as ilustrações por ordem sequencial com o grupo todo. Recontar a história recorrendo às ilustrações.	*Quanto mais longa é a espera maior é o abraço*, de Eoin McLaughlin; Cartões em A4 com algumas das ilustrações do livro.

A estimulação à leitura deve começar desde cedo. O educador deve incentivar o gosto pela leitura às crianças. No entanto, como Gomes (1996, p.12) avisa, "só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de saber comunicar". Por isso, o conhecimento literário e o gosto pela leitura são dos requisitos mais importantes que um educador deve ter para formar bons leitores.

Depois de ler a história de Eoin McLaughlin e de ter colocado diversas questões relacionadas com a mesma, pedi às crianças que observassem com atenção cartões que continham as ilustrações da história ouvida. Em idade Pré-Escolar, a criança ainda não adquiriu competências de leitura, por isso, o seu único recurso será 'ler' livros através das ilustrações. As ilustrações ajudam a cativá-la e atraem a atenção para o universo dos livros. Para a reconhecida ilustradora Danuta Wojciechowska (2005, p. 106), um livro bem ilustrado "é um pequeno objecto mágico, cheio de segredos, cheio de cultura, cheio do Mundo, um mundo traduzido em imagens".

As crianças, hoje em dia, estão expostas a vários estímulos visuais como jogos de computador, televisão, vídeos no *Youtube* com muitas imagens e cores que têm o propósito de fixar a atenção, o que faz com que, muitas das vezes, as ilustrações de um livro, por mais qualidade que tenham, não sejam 'tão interessantes' quanto os estímulos mencionados anteriormente. Cabe ao educador escolher as melhores estratégias para cativar as crianças e fazer uma boa seleção de livros com ilustrações apelativas às crianças (figura 9).

Figura 9

Organização das legendas da história

Por isso, a escolha que fiz deste livro fundamentou-se muito na atratividade das ilustrações. Considero que o livro *Quanto mais longa é a espera maior é o abraço* de Eoin McLaughlin tem ilustrações de qualidade e durante a minha atividade pude verificar que cativaram as crianças.

Seguidamente, solicitei às crianças que ordenassem os cartões por ordem cronológica para depois recontarem a história.

Como refere Giasson (1993), o reconto faz-se após a leitura de um livro, e consiste em pedir à criança que conte, oralmente, por palavras suas, a história ouvida. Esta prática constitui-se como um importante meio de intervenção na compreensão. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o reconto oral é, inclusivé, um dos instrumentos de avaliação.

Dias (2015, p. 315) afirma que recontar histórias proporciona à criança "a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida na sociedade". A criança, ao recontar a história, demonstra se percebeu a mesma ou não. Ao pedir às crianças para, através dos cartões ilustrados, recontarem a história pude verificar quem percebeu ou não a história.

Ao ouvir e recontar uma história, a criança vai diferenciando o essencial do secundário, fazendo resumos seletivos, criando diálogos com perguntas e respostas, e respeitando a opinião do outro. Desta forma, o reconto de histórias contribui, segundo o mesmo autor "para o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais" (p. 315).

Posso referir também que foi uma excelente decisão e que contribui para a estimulação da leitura das crianças.

2.3.3. Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)

A tabela 7 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 4 anos, da escola “B”. A planificação estava direcionada à Área do Conhecimento do Mundo com o objetivo de adquirir novas vivências e vocabulário.

Tabela 7

Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Plano de atividade			
Área: Conhecimento do Mundo			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Conhecimento do mundo físico e natural: Animais (o pintainho).	Sentar as crianças em semicírculo nas almofadas para possibilitar uma boa visão periférica; Mostrar uma cesta com ovos para que as crianças observem se há algum ovo diferente; Observar o que está dentro do ovo ‘diferente’ (ovo de esferovite): o pintainho; Dar oportunidade às crianças de tocarem no pintainho; Visualizar pequenos vídeos para facilitar a explicação de galar, de pôr um ovo e do nascimento do pintainho; Dialogar com as crianças sobre as características do pintainho; Projetar a imagem de um pintainho e pedir às crianças que identifiquem o bico, as asas, as patas e os olhos, para sintetizar o que foi aprendido; Finalizar a atividade cantando a canção do pintainho.	Cesta com ovos preparada previamente; Pintainho; Computador; Projetor; Tela; Vídeo de uma galinha a ser galada; Vídeo de uma galinha a pôr um ovo; Vídeo do nascimento do pintainho; Música do pintainho.

Escolhi o pintainho como temática da minha atividade pelo simples facto de muitas crianças não terem contacto com a realidade do mundo animal. Várias crianças desta escola nunca tinham visto um pintainho.

Os animais desenvolvem um papel fundamental na vida das crianças, seja em histórias, em desenhos animados, em músicas ou em jogos. Mas, por vezes, as crianças têm ideias preconcebidas acerca das características dos animais que não

correspondem à realidade e cabe ao educador desmistificar a realidade. Por tudo isto, é preciso que as crianças sejam "confrontadas com situações educativas que lhes permitam aprender a formular e a investigar problemas, a obter dados e a representá-los, organizá-los e analisá-los tendo em vista a construção e a fundamentação de linhas de raciocínio e de argumentação" (Reis, 2008, p.16).

Figura 10

Descoberta do pintainho

De modo a criar surpresa às crianças, iniciei a atividade mostrando-lhes uma cesta com vários ovos, sendo que um deles era maior e diferente (de esferovite). Dentro deste, escondi previamente um pintainho. Assim que as crianças descobriram que o que estava dentro deste ovo era um pintainho ficaram muito entusiasmadas e dei-lhes oportunidade de o tocarem (figura 10).

Como afirmam Silva et al. (2016), a "exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes" (p.85). Na mesma linha de interpretação, estas autoras sustentam a importância do contacto das crianças com elementos da natureza para que haja uma aprendizagem:

> O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. 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 (p. 90).

No momento em que contactaram o pintainho, as crianças viveram uma grande emoção. Mostraram-se alegres, pois, como referi, parte do grupo nunca tinha visto ou tocado no pintainho. O pintainho andou sempre pela sala ao longo da atividade o que fez com que as crianças estivessem sempre a interagir com ele.

Após aquele momento inicial, fui mostrando pequenos vídeos para facilitar a minha explicação sobre o que significa galar, pôr um ovo e sobre o nascimento do pintainho. Segundo Silva et al. (2016), os meios de comunicação tecnológicos e informáticos são importantes no conhecimento do mundo porque:

> No contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem. Deste modo, contribui-se também para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso (p.93).

Em suma, é sempre uma mais valia a projeção de vídeos que transmitam a realidade às crianças, porque, como foi referido anteriormente neste relatório, nem sempre as crianças têm a oportunidade de ter contacto com a realidade e são oriundas de famílias socialmente diferentes.

No final na minha atividade, ensinei uma música relacionada com o pintainho. Fui cantando-a, verso a verso, e as crianças iam repetindo. Utilizei uma música para finalizar a minha atividade porque é fundamental que a música esteja presente na vida das crianças. Segundo Perry (2002, p. 461), "a música está entre as primeiras experiências sociais da criança". Dentro da barriga da mãe o feto reage à música seja ela mais calma ou mais acelerada.

Ao trabalharmos as letras das canções conseguimos relacionar a música com o desenvolvimento da linguagem o que, segundo as OCEPE, "passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original" (Silva et al., 2016, p. 55).

Apesar da máscara por causa da Covid-19 consegui cantar e que as crianças cantassem também.

2.3.4. Planificação de Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

A tabela 8 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 5 anos, da escola A. Direcionada ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta planificação tinha como objetivo motivar para a descoberta da leitura através da interpretação oral da história.

Tabela 8

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

Plano de atividade			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Consciência linguística - Consciência fonológica e de palavra; Identificação de convenções da escrita - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras	Iniciar a atividade solicitando às crianças que se sentem no chão em semicírculo para que todas as crianças consigam ver a estagiária e o livro; Fazer a análise dos elementos paratextuais do livro; Realizar a leitura da história *A viagem da Sementinha*; Colocar questões de carácter literal e inferencial de modo a perceber se as crianças estiveram atentas e se perceberam a história; Dinamizar a palavra 'bolota', perguntando quantas sílabas tem esta palavra, quantas vogais tem, quantas vezes se repete a mesma vogal, como se lê vogal em sílaba forte; Propor às crianças a realização de uma proposta de trabalho para verificar se as crianças interpretaram corretamente a história.	*A viagem da Sementinha*, de Melanie Joyce; Proposta de trabalho.

Um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens é a disposição da sala de aula. Arends (2008, p. 126) defende que a maneira como "o espaço é usado, influencia na forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem". Assim, é necessário organizar a sala de aula com base na funcionalidade da atividade. Solicitei às crianças que se sentassem no chão em semicírculo, de modo a que todas as crianças me vissem a mim e ao livro. Ao ter as crianças nesta disposição consigo: i) observar quem está atento à leitura, ii) criar laços afetivos, iii) ser ouvida mais facilmente.

Depois de as crianças estarem bem acomodadas, comecei por lhes pedir que observassem com atenção a capa do livro e analisassem as ilustrações, com o propósito de dialogar sobre a previsão do conteúdo do livro.

A observação e análise das ilustrações está muitas vezes acompanhada do uso de *brainstorming*, que desenvolve o discurso oral, seguindo de uma partilha e troca de

ideias, através da qual as crianças têm que se explicar, por palavras suas, a sua interpretação do que estão a ver, despertando, assim a sua imaginação (Machado, 2017). A exploração dos elementos paratextuais é um dos fatores importantes a ter em conta na leitura de um livro. Pontes e Barros (2007, p. 71) dizem que esta competência permite "ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos".

Na mesma linha de pensamento, as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 70) destacam que, na leitura das histórias, o educador "pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história"; pode também "propor que prevejam o que vai acontecer a seguir" e "identificar os nomes e as atividades das personagens" e, para além disso, o educador deve "apontar enquanto lê", mostrando as palavras e realçando "a semelhança entre elas".

A família é o primeiro impulsionador de leitura da criança, pois, desde o berço que os pais começam a ler histórias aos seus filhos. Os pais ao lerem para os seus filhos estão a despertar o interesse pela leitura, ou seja, é importante que a criança tenha contacto desde cedo com os livros de imagens e com a audição de histórias em voz alto, mesmo que não perceba é através destas que a criança irá desenvolver a sua linguagem e o seu vocabulário. Para Papalia et al. (2001, p.226) "as crianças com 1 a 3 anos de idade, às quais se lê com regularidade (…), revelam melhores competências de linguagem aos 2 anos e meio e aos 5 anos e melhor compreensão da leitura aos 7 anos".

Os pais e os professores desempenham um papel importante no processo da criação de hábitos de leitura, pois, através das suas práticas, influenciarão, o processo de leitura da criança. Como refere Balça (2007, p. 133), "só conseguiremos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, ativar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária".

A leitura de um livro desenvolve algumas competências, tais como, i) preparar a criança para usar estratégias de compreensão; ii) familiarizá-las com a estrutura do texto; iii) focar a sua atenção na linguagem (facilitando assim o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário; iv) facilitar a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave (Pontes e Barros, 2007).

Por tudo isto, o educador deve ler para as suas crianças para um melhor desenvolvimento cognitivo da criança. Dinamizei a palavra 'bolota' recorrendo ao Método de Leitura João de Deus com a *Cartilha Maternal*, é um método fonológico, que se ensina o valor fonético de cada letra, bem como o seu ponto de articulação, permitindo à criança adquiri uma maior capacidade de decifração das letras e futuramente uma melhor leitura.

A *Cartilha Maternal* é da autoria do poeta e pedagogo João de Deus, mais concretamente um suporte físico que contém 25 lições em que o educador/professor utiliza de modo a promover uma aprendizagem consistente e sistemática da leitura.

Este método privilegia o ritmo individual da criança, ou seja, "as lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças" para que haja um equilíbrio no comportamento de cada criança (Ruivo, 2009 p. 133).

Ao longo da minha atividade não criei grupos para a dinamização da palavra uma vez que todas as crianças já sabiam as lições correspondentes às letras da palavra escolhida.

2.3.5. Planificação da Aula (1.º Ano)

A tabela 9 apresenta a planificação de uma aula realizada com uma turma do 1.º Ano, direcionada à disciplina de Matemática com o objetivo de trabalhar com os Calculadores Multibásicos. Esta turma trabalha todas as semanas com materiais matemáticos estruturados. Foram os alunos que escolheram este material. Para esta aula avaliada tive em atenção escolher um desenho animado do dia-a-dia deles.

Tabela 9

Planificação de aula de Matemática

Plano de aula			
Disciplina: Matemática			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Números e operações; Resolução de problemas.	Iniciar a aula projetando um labirinto recorrendo a diapositivos, com a temática dos *Pokémons*; Explicar à turma que, para conseguirem chegar ao fim do labirinto, terão que passar por vários desafios e que os mesmos terão que ser resolvidos com os Calculadores Multibásicos; Distribuir uma caixa do material a cada aluno; Iniciar o jogo; Realizar os desafios em simultâneo com os alunos; Finalizar a aula criando uma carta *Pokémon*.	Calculadores Multibásicos; Powerpoint; Layout de carta de Pokémon; Canetas de feltro.

Ao planificar esta aula tentei encontrar uma estratégia para cativar os alunos, para não ser uma simples aula de matemática. Uma vez que os alunos desta turma adoravam as cartas de *Pokémon* pensei que seria uma boa temática para a minha aula. Criei um labirinto virtual com vários desafios matemáticos relacionados com os *Pokémons*.

Segundo Lopes e Silva (2011, p. 135) “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista”.

Quando o professor apresenta algo de forma cativante aos alunos é meio caminho andado para essa aula correr bem. Durante a minha aula, os alunos estiveram sempre interessados em participar e atentos às questões elaboradas.

Deve ser proporcionado aos alunos aprendizagens significativas que ‘saiam fora da caixa’. É importante que o aluno se sinta motivado a aprender determinada temática, compreendendo a sua utilidade uma vez que a “motivação é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido” (Balancho & Coelho, 2005, p.17).

Ao longo do labirinto haviam desafios que tinham que ser resolvidos nos Calculadores Multibásicos. Este é um material manipulativo matemático estruturado.

Vou incidir na explicação do material uma vez que em relação aos materiais manipulativos já explanei anteriormente neste relatório.

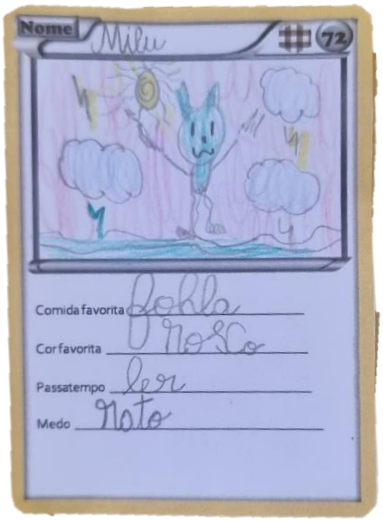
João António Nabais foi o criador dos Calculadores Multibásicos. Este material é composto por três placas de plástico com cinco orifícios e cinquenta peças de seis cores diferentes: dez peças amarelas, treze peças verdes, treze peças encarnadas, dez peças azuis, duas cor-de-rosa e duas lilases.

Caldeira (2009, p. 188) enumera alguns dos interesses pedagógicos dos Calculadores Multibásicos em termos matemáticos, sendo eles: “contagem de quantidades; compreensão do sistema decimal; valores de posições (classes e ordens); leitura de números inteiros, situações problemáticas.”

Para finalizar a aula entreguei uma carta de *Pokémon* para os alunos preencherem e desenharem o seu *Pokémon* (figura 11).

Figura 11

Carta de Pokémon de um aluno



2.3.6. Planificação da Aula (2.º Ano)

A tabela 10 apresenta a planificação de uma aula realizada com uma turma do 2.º Ano, direcionada à disciplina de Português com o objetivo de conhecer as características do texto descritivo e redação de um texto descritivo.

Tabela 10

Planificação da aula de Português

Plano de aula			
Disciplina: Português			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Escrita Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).	Entregar uma proposta de trabalho a cada aluno; Pedir aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto; Fazer a leitura do texto em voz alta; Identificar, no texto, as características das personagens e da casa; Questionar os alunos sobre qual o tipo de texto apresentado; Perguntar aos alunos sobre o que sabem sobre o texto descritivo; Apresentar as características do texto descritivo; Visualizar alguns vídeos da escola virtual; Solicitar a alguns alunos que façam a descrição, oralmente, de um colega, de um local da escola ou de um objeto; Redigir, em conjunto com a turma, uma descrição de uma boneca levado por mim.	Propostas de trabalho; Quadro interativo; Boneca.

No decorrer da aula solicitei aos alunos que escrevessem um texto descritivo porque desde sempre que a escrita tem um papel fundamental na vida de uma pessoa. Em concordância com Jesus (2006, como citado em Magalhães, 2008, p. 55) a leitura é uma "atividade cognitivo-social, exercida nas sociedades que dispõem de escrita como fonte de busca de informação, de estabilidade da informação e de interação por meio de informação".

Grotta (como citado em Leite, 2005), a escola tem o papel fundamental na formação de:

> cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político. É uma atividade que pode participar da formação do sujeito, uma vez que lhe possibilita repensar e ampliar constantemente suas visões de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade (p. 130).

De facto, a escola tem um papel importante no ensinamento da escrita, mas deve sempre haver um trabalho de equipa entre a escola e a família. Uma maneira de os pais ajudarem neste trabalho é através de leitura de livros com os filhos, fazer perguntas após a leitura de uma história, escrever o seu próprio livro, incentivar a escrita de um diário, entre outras. Através dessa cooperação os alunos terão imensos benefícios.

Hoje em dia a motivação para a escrita tem sido muito complicada, uma vez que, já existem outras ferramentas para o fazer. É importante criar estratégias para motivar os alunos a escreverem, por isso, levei uma boneca que os alunos conheciam e apreciavam para fazerem a sua descrição.

O texto descritivo é uma das tipologias textuais muitas vezes esquecidas pelos manuais. É um tipo de texto que tem como função descrever uma pessoa, animal, objeto ou local, segue uma sequência normalmente construída pelo verbo ser e outros verbos categorizadores de propriedades, qualidades e aspetos de seres ou coisas. Esses verbos podem estar conjugados no presente e no pretérito imperfeito. É um texto que requer muitos adjetivos e advérbios com valor locativo.

É composto pela introdução, onde será apresentada a situação ou objeto que se vai descrever, pelo desenvolvimento, onde será descrito de forma pormenorizada os diferentes elementos e pela conclusão, onde deve ser feito um comentário sobre o que foi descrito.

As Aprendizagens Essenciais de Português 2.º ano – Ministério da Educação (2018, p. 4) dizem que os alunos devem adquirir a "competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita".

Ter levado a boneca ajudou bastante a que percebessem o interesse da aula, uma vez que, o objeto levado era da realidade dos alunos.

2.3.7. Planificação da Aula (3.º Ano)

A tabela 11 apresenta a planificação de uma aula realizada com uma turma do 3.º Ano, da escola "A" e direcionada à disciplina de Estudo do Meio, com o objetivo de explorar a Resolução de Problemas Científicos e Tecnológicos [RPCT].

Tabela 11

Planificação de aula de Estudo do Meio

Plano de aula			
Disciplina: Estudo do Meio			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Resolução de Problemas Científicos e Tecnológicos Produtos químicos	Contextualizar a atividade, introduzindo o tema através de um pequeno diálogo com os alunos (Hoje de manhã estava a colocar umas flores numa jarra e sem querer derrubei-a e ela partiu-se. Como poderei concertá-la?); Identificar as conceções alternativas, individualmente, através da escrita de um pequeno texto; Identificar o problema colocando a questão "És capaz de fazer cola?"; Disponibilizar materiais para a atividade (água, farinha, mel, melaço, açúcar, xarope de milho; óleo alimentar, papéis variados e pincéis); Organizar grupos de trabalho com os variados materiais para os alunos procurarem soluções e comunicá-las ao grande grupo; Fazer a integração dos conhecimentos através de uma discussão sobre as vantagens e desvantagens dos principais tipos de colas que fabricaram, elaborando um pequeno cartaz por grupo; Promover atividades de enriquecimento destinadas a aprofundar ou a explorar mais conhecimentos e a temática, mostrando vários tipos de colas à venda nas lojas e apurando quais são as principais utilizações; Sistematizar o que foi feito ao longo da atividade.	Folha de registo das conceções alternativas; Água Farinha; Mel; Melaço; Açúcar; Óleo alimentar; Xarope de milho; Papéis variados; Recipientes de plástico reutilizáveis; Pincéis; Cartolinas; Diferentes tipos de colas.

Para esta aula, optei por explorar a RPCT. A RPCT são atividades que permitem a evolução dos conceitos dos alunos através de um problema.

A RPCT é constituída por uma atividade de:

- × contextualização;
- × resolução do problema;

- integração;
- enriquecimento.

De acordo com Thouin (2010), a contextualização “consiste em desenvolver uma reflexão que contemple os diversos conceitos da criança”, que irá permitir ao professor “recolher informações para que possam intervir posteriormente de uma forma mais estruturada” (p. 10). O autor enumera alguns materiais, tais como, “textos, fotografias, cartazes, folheto, modelos em três dimensões, documentos sonoros, vídeos” que facilitam a introdução ao tema do problema e acrescenta que o problema “implica a manipulação de diversos objetos e a realização de diversas experiências” e “admite várias soluções ou abordagens possíveis” (p. 10). O mesmo afirma ainda que, depois de apresentar o problema ao aluno e de disponibilizar o material necessário, deve-se deixá-los procurar soluções possíveis. Caso os alunos não encontrem soluções ou encontrem soluções pouco interessantes, devemos dar-lhes pistas para orientar o trabalho.

Durante a minha atividade, dei instruções de segurança para que tudo decorresse da melhor maneira. Avisei os alunos que não podiam colocar nada na boca. Ao descobrirem as soluções, os grupos deveriam vir à frente da sala apresentar as soluções encontradas – tanto as soluções que resultaram como as que não resultaram. Todos os membros do grupo devem falar ao longo da apresentação oral.

Na RPCT, devemos apresentar alguns conceitos científicos sobre o tema da nossa atividade. Thouin (2010, p. 11) diz que não é necessário que os alunos “compreendam ou memorizem completamente estes conceitos.” Em relação à minha aula, expliquei que a cola é uma substância sólida ou líquida, que permite fixar materiais entre si, e que as colas comerciais são compostas por borrachas e misturas de resinas sólidas com goma.

Antes de terminar a atividade, fiz a integração dos conhecimentos através de uma discussão sobre os prós e contras das colas criadas. Depois, os grupos fizeram um cartaz no qual escreveram algumas das frases que disseram. Thouin (2010, p. 11) afirma que “as atividades de integração permitem fazer uma síntese dos conhecimentos adquiridos durante uma atividade de resolução de problemas e situá-los numa estrutura conceptual global”.

Para finalizar a aula, promovi uma atividade de enriquecimento, mostrando vários tipos de colas à venda, para que os alunos as ficassem a conhecer. Através de atividade de enriquecimento, o professor consegue “levar mais longe o seu trabalho” (Thouin, 2010, p. 12).

Com as figuras 12, 13 e 14 apresento alguns dos aspetos atrás referidos.

Figura 13

Alunos a observarem os materiais

Figura 12

Alunos a testarem as suas soluções

Figura 14

Resultado final dos cartazes

Gostei muito de realizar esta atividade de RPCT com os alunos.

2.3.8. Planificação da Aula (4.º Ano)

A tabela 10 apresenta a planificação de uma aula realizada com uma turma do 4.º Ano, da escola "A" direcionada à disciplina de Estudo do Meio, com o objetivo de explorar os materiais bons condutores da corrente elétrica através de uma atividade experimental.

Tabela 12

Planificação de aula de Estudo do Meio

Plano de aula			
Disciplina: Estudo do Meio			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Tecnologia Circuitos elétricos Bons condutores da corrente elétrica	Identificar a temática da atividade experimental através de um enigma; Pedir aos alunos que deem a resposta em voz alta; Contextualizar a atividade experimental, recorrendo a um texto; Realizar a sopa de letras com as palavras destacadas no texto; Lançar a questão-problema: "Que materiais são bons condutores da corrente elétrica?"; Identificar as conceções alternativas individualmente, recorrendo ao preenchimento de uma tabela; Realizar a experiência seguindo os passos da folha de registo; Registar as observações e confrontar os resultados das previsões; Responder às conclusões recorrendo a um texto lacunar; Concluir a atividade respondendo à questão-problema; Sistematizar tudo o que foi feito ao longo da atividade; Finalizar a aula recorrendo à visualização de um vídeo sobre os cuidados a ter com a eletricidade.	Enigmas; Folhas de registo; Fios elétricos com "crocodilos nas pontas"; Suporte para lâmpadas pequenas (E10); Lâmpadas pequenas; Pilhas de 9 V; Chaves; Moedas; Garrafas de vidro; Pregos; Latas de alumínio; Réguas escolares; Rolhas de cortiça; Pedaços de tecido; Pedaços de madeira.

No âmbito da minha aula de dia inteiro para a disciplina de Estudo do Meio optei por realizar uma experiência com os alunos. A experiência eleita, pelos alunos, foi a dos bons condutores da corrente elétrica.

Numa outra aula exemplifiquei, aos alunos, a montagem de um circuito elétrico e os mesmo mostraram-se curiosos (quando tocaram com as duas pontas dos crocodilos e fez acender a lâmpada) para ver que materiais podiam acender a lâmpada.

Martins et al. (2007) afirmam que o termo trabalho experimental só se aplica quando nas atividades realizadas existe controlo e manipulação de variáveis. Todas as experiências que obedeçam a esta regra são consideradas trabalho experimental, as atividades que não apresentam variáveis não são consideradas trabalho experimental, mas sim apenas experiências.

O ensino das ciências experimentais no 1.º Ciclo do Ensino Básico são de extrema importância. Sousa (2012) defende que:

> as actividades experimentais em sala de aula do 1º CEB (…) devem ser do tipo "investigações" orientadas segundo a sequência prevê; observa; compara; explica; reflecte e aplica (POCERA). Quando os alunos realizam actividades, orientados por guiões com aquelas características, desenvolvem processos científicos como a observação, a medição, a classificação o controlo de variáveis entre outros, competências que são transferíveis para outras áreas/situações."

O mesmo autor defende:

> "Para além disso, permitem determinar as concepções alternativas dos alunos (previsão); a seguir experimenta-se para 'ver o que acontece', observação, que permite comparar o que se supunha anteriormente, com o que acontece, o que gera conflito cognitivo. Todo o conflito cognitivo tende a ser resolvido, e isso leva à aprendizagem. Dando oportunidade aos alunos para escrever e interpretar o que observam e reflectirem sobre o que observam, tirando conclusões, criam-se oportunidades para desenvolver o raciocínio. A resolução de uma situação do dia-a-dia, que "necessita da aplicação do conhecimento adquirido", sistematiza e cimenta o conhecimento adquirido e o raciocínio desenvolvido, pela percepção da "utilidade" do conhecimento." (pp. 22 e 23)

As atividades experimentais seguem etapas que devem ser cumpridas. Na tabela 13 podemos analisar quais as etapas a serem seguidas.

Tabela 13

Etapas da atividade experimental (adaptado de Martins et al. 2007 e 2009)

1.º Contextualização da atividade
2.º Questão-problema (pergunta à qual a realização da atividade vai responder)
3.º Previsões (identificação e registo das ideias prévias dos alunos)
4.º Planificação dos procedimentos a adotar
5.º Identificação das variáveis
6. Experimentação
7.º Registos das observações
8.º Confronto das previsões com os resultados observados
9.º Explicação dos resultados obtidos
10.º Conclusões
11.º Sistematização das aprendizagens
12.º Continuando a explorar

1.º Contextualização da atividade – antes da atividade os alunos devem ser contextualizados sobre o que vão fazer, o professor deve desafiá-los a procurar um acontecimento que lhes é familiar;

2.º Questão-problema – a questão-problema irá surgir através da contextualização;

3.º Previsões – o professor deve preparar várias formas de registo das conceções alternativas (desenho, tabela de dupla entrada, recortes de imagens que consideram corresponder ao que vai acontecer, escolha múltipla…) dos alunos. Esses registos devem valorizar, sempre, o porquê de manifestarem tais ideias. O professor deve dizer aos alunos que, nas previsões, não existem respostas certas ou erradas, para que o aluno não tenha receio de dizer/escrever o que achas que vai acontecer;

4.º Planificação dos procedimentos a adotar – o procedimento deve conter todas as etapas da experimentação, como se vai fazer e quais os cuidados a ter;

5.º Identificação das variáveis – é muito importante que o aluno saiba identificar o que vai mudar, manter e observar na atividade selecionada. Essa identificação pode ser feita através de uma tabela de dupla entrada onde os alunos apenas têm de colocar um X ou escrever o que vão mudar, manter e medir;

6.º Experimentação – o professor deve disponibilizar os recursos necessários (adequados à faixa etária) para experimentação, deve solicitar aos alunos que respeitem sempre as normas de segurança, deve também deixar que cada aluno manipule livremente os materiais de modo a incentivar a participação ativa de todos durante a atividade;

7.º Registo das observações – nesta etapa os alunos devem registar o que observaram na experimentação. Por norma, esse registo é feito da mesma maneira que o registo das previsões para que de seguida seja feito o confronto das previsões com os resultados;

8.º Confronto das previsões com os resultados – os alunos devem comparar as previsões que fizeram com os resultados obtidos de modo a avaliar a importância para responder à questão-problema;

9.º Explicação dos resultados obtidos – o professor deve dar oportunidade aos alunos de chegarem a uma explicação dos resultados obtidos através da atividade, caso os alunos não consigam o professor deve explicar o porquê de determinada situação ter acontecido;

10.º Conclusões – nesta etapa os alunos devem conseguir responder à questão-problema e reconhecer os limites de validade das conclusões;

11.º Sistematização das aprendizagens – no final da atividade o professor deve sistematizar a mesma de modo a compreender se os alunos ficaram ou não com alguma dúvida.

12.º Continuando a explorar – por fim, o professor deve questionar os alunos sobre o que querem explorar mais acerca do tema abordado na atividade experimental.

Os autores atrás referidos defendem que é necessário que estas etapas da atividade experimental sejam cumpridas.

De modo a concluir este capítulo posso dizer que ao longo da elaboração do mesmo aprendi muito a planificar, a colocá-las em prática e a refletir sobre as mesmas.

3. Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

O terceiro capítulo é relativo aos dispositivos de avaliação. Primeiramente será feita uma breve abordagem teórica sobre a avaliação, recorrendo a diversos autores e conceitos de avaliação.

Numa segunda parte, serão apresentados quatro dispositivos de avaliação, dois dos quais aplicados em grupos de Educação Pré-Escolar e os outros dois aplicados em duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresento, de forma breve, para cada dispositivo de avaliação, a contextualização da respetiva atividade/aula, a descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação, concluindo com a apresentação e análise dos resultados.

3.2. Fundamentação teórica

Avaliar, no seu sentido etimológico, refere-se à atribuição de um valor, por isso, de acordo com Silva et al. (2016, p.15), "a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem".

Desde sempre que a avaliação faz parte dos sistemas educativos. E tem a função de, segundo Lopes e Silva (2020, p. 2), "regular o processo de ensino-aprendizagem" e é através da mesma que podemos "averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam" (p.2).

Silva e Lopes (2018, p. 154) sustentam que o principal objetivo da avaliação "é monitorizar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, com a finalidade de os ajudar a desenvolver competências".

A avaliação tem de ser, segundo Ribeiro et al. (2021, p.67), "um processo qualitativo e não pode ocorrer como punição", mas deve ser vista "como um meio de promover a aprendizagem".

A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico está regulamentada no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril e inclui três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. O seguinte despacho normativo regulamenta o regime de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

A avaliação diagnóstica, de acordo com o mesmo Despacho Normativo, “responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional” (artigo 10.º).

Leite e Fernandes (2002, p.39) afirmam que a avaliação diagnóstica pretende “situar os alunos em relação aos objetivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem”. É então a partir dessas informações que o professor planeia e adapta a sua atividade, dando especial atenção à progressão dos processos de aprendizagem.

A avaliação formativa, de acordo com Silva e Lopes (2018, p.154), “exige uma dimensão reflexiva quer do aluno quer do professor face ao processo de ensino-aprendizagem”. Essa reflexão possibilita, ao professor “obter *feedback* para adequar o seu ensino às características individuais dos alunos” e ao aluno possibilita-lhe “*feedback* construtivo para que regule a sua própria aprendizagem”.

De acordo com o Despacho Normativo atrás referido, a avaliação formativa “enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento” (artigo 11.º).

A avaliação sumativa consiste, segundo o Despacho Normativo já mencionado, “num juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” (artigo 12.º). Lopes e Silva (2020, p.6) dizem ainda que a avaliação sumativa é utilizada para “determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina”.

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é de caráter formativo, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

A avaliação na Educação Pré-Escolar é uma parte integrante para a aprendizagem e não da aprendizagem. É uma avaliação formativa e, por vezes, é designada por “formadora” (Silva et al., 2016, p. 16).

Concluindo, o professor deve supervisionar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, definir objetivos de aprendizagem e adaptar estratégias de avaliação para que os alunos tenham um desenvolvimento gradual e positivo.

Os dispositivos de avaliação aplicados neste capítulo serão avaliados através de uma escala, adaptada de Likert, compreendida entre 0 e 10 e respeita os seguintes critérios:

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

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

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo I) foi realizada num grupo de 16 crianças de 5 anos, com o objetivo de saber se identificavam rimas.

Após a leitura das três quadras de José Manuel Ribeiro, as crianças retiraram do envelope as quadras lidas e colaram-nas, sequencialmente, numa proposta de trabalho. Depois de coladas as quadras, solicitei às crianças que circundassem as palavras que rimavam.

As crianças terminaram a atividade, declamando as três quadras de forma espontânea.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos três parâmetros: Identificação de rimas; Sequência das quadras e Motricidade fina.

Identificação de rimas: este parâmetro tem como objetivo perceber se a criança é capaz de identificar as rimas, circundando-as nas quadras. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

– Assinala corretamente 3 rimas;

– Assinala corretamente 2 rimas;

– Assinala corretamente 1 rima;

– Resposta incorreta.

Sequência das quadras: este parâmetro pretende identificar se as crianças conseguem sequenciar as quadras que foram lidas ao longo da atividade. Este parâmetro tem os seguintes critérios:

– Cola sequencialmente 3 quadras;

– Cola sequencialmente 2 quadras;

– Cola sequencialmente 1 quadra;

– Resposta incorreta.

Motricidade fina: este parâmetro pretende percecionar se a criança é capaz de cortar e colar corretamente as quadras. Este parâmetro conta com a presença dos seguintes critérios:

– Corta e cola corretamente 3 quadras;

– Resposta incorreta.

Apresenta-se de seguida a tabela 14 com os respetivos parâmetros, critérios e cotações do dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Tabela 14

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

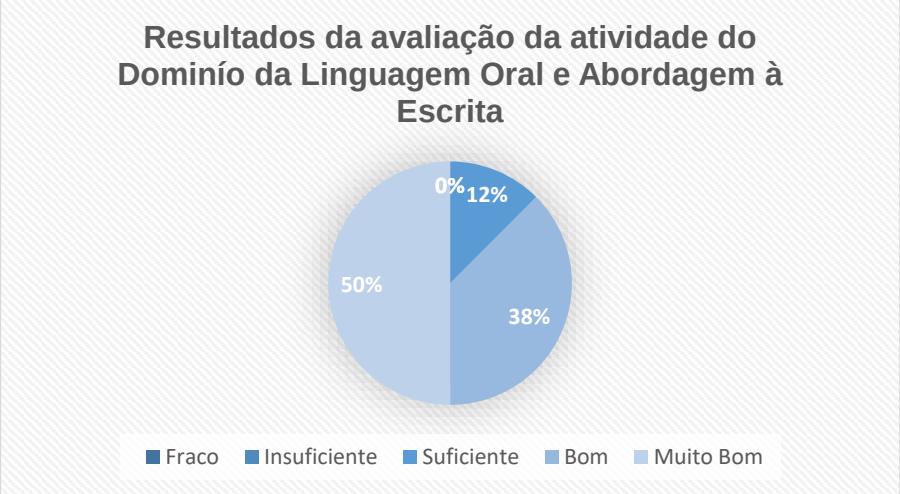
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Identificação de rimas	1.1. Assinala corretamente 3 rimas	4,5	4,5
	1.2. Assinala corretamente 2 rimas	3	
	1.3. Assinala corretamente 1 rima	1,5	
	1.4. Resposta incorreta	0	
2. Sequência das quadras	2.1. Cola sequencialmente 3 quadras	3,5	3,5
	2.2. Cola sequencialmente 2 quadras	2	
	2.3. Cola sequencialmente 1 quadra	1	
	2.4. Resposta incorreta	0	
3. Motricidade Fina	3.1. Corta e cola corretamente 3 quadras	2	2
	3.2. Resposta incorreta	0	
		Total 10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 15 apresenta os resultados obtidos, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com um grupo de 16 crianças com 5 anos.

Figura 15

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



Numa primeira análise à figura 15 podemos concluir que os resultados obtidos variam entre o Suficiente e o Muito Bom. Podemos concluir ainda que 50% (8 crianças) teve a avaliação de Muito Bom; 38% do grupo (6 crianças) teve Bom e 12% (2 crianças) obtiveram Suficiente. A média de avaliação do grupo foi de 8,75, ou seja, Bom, tendo sido atribuído um total de 10 valores ao conjunto de critérios de avaliação apresentados.

Tendo em conta a grelha de correção apresentada (anexo II), verificou-se que o parâmetro da identificação de rimas atingiu uma média de 4,40 valores de 4,5 valores. Como se pode verificar, a maioria das crianças não demonstrou dificuldade em identificar corretamente as rimas à exceção da criança C9 que identificou corretamente apenas uma rima.

Analisando o caso da C9 equaciono duas possíveis situações: a criança em questão estava desatenta; a educadora não tem trabalhado jogos de sons.

A primeira situação pode ter acontecido por vários fatores. A criança poderia não estar interessada no que eu estava a dinamizar ou alguma coisa alheia à minha atividade poderia estar a despertar-lhe mais interesse. Em relação à segunda situação, a educadora pode criar mais "oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons." (Silva et al., 2016, p. 66)

No segundo parâmetro, o grupo atingiu uma média de 3,34 valores de 3,5 valores. As crianças demonstraram saber a ordem correta das quadras lidas à exceção da criança C13 que apenas colou corretamente uma quadra. Isto pode ter acontecido, mais uma vez, por distração por parte da mesma.

No último parâmetro, que estava relacionado com a Motricidade Fina, só metade do grupo é que atingiu o expectável. As crianças deveriam ter cortado as quadras pelas margens e colá-las dentro das margens desenhadas na proposta de atividade, o que metade do grupo não o conseguiu fazer. Para melhorar esta capacidade nas crianças a educadora pode fazer atividades de recorte, de encaixe para que as mesmas consigam adquirir "um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos." (Silva et al., 2016, p. 36)

Apesar de serem crianças pequenas conseguiram atingir os objetivos pretendidos.

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade do Domínio da Matemática (anexo III) foi realizada num grupo de 21 crianças de 4 anos, com o objetivo de identificar quantidades e algarismos.

A proposta de atividade tinha, de um lado imagens e do outro lado tinha algarismos de 1 a 5. As crianças tinham que ligar, através de um traço, a quantidade correta ao algarismo. Para esta proposta utilizei a temática do Natal, uma vez que se avizinhava a época.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos dois parâmetros: Associação da imagem ao algarismo e Motricidade fina.

Associação da imagem ao algarismo: este parâmetro tem como objetivo identificar se as crianças são ou não capazes de associar uma certa quantidade ao algarismo. Foram definidos os seguintes critérios:

– Liga corretamente 5 imagens;

– Liga corretamente 4 imagens;

– Liga corretamente 3 imagens;

– Liga corretamente 2 imagens;

– Liga corretamente 1 imagens;

– Resposta incorreta.

Motricidade fina: este parâmetro pretende avaliar se as crianças pintam respeitando os contornos das figuras e se utilizam corretamente o traço ao unirem a imagem ao algarismo. Para este parâmetro defini os seguintes critérios:

– Pinta corretamente as figuras respeitando os contornos;

– Resposta incorreta;

– Utiliza corretamente os elementos da comunicação visual (traço);

– Resposta incorreta.

De seguida, apresenta-se a tabela 15 com os respetivos parâmetros, critérios e cotações do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática.

Tabela 15

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

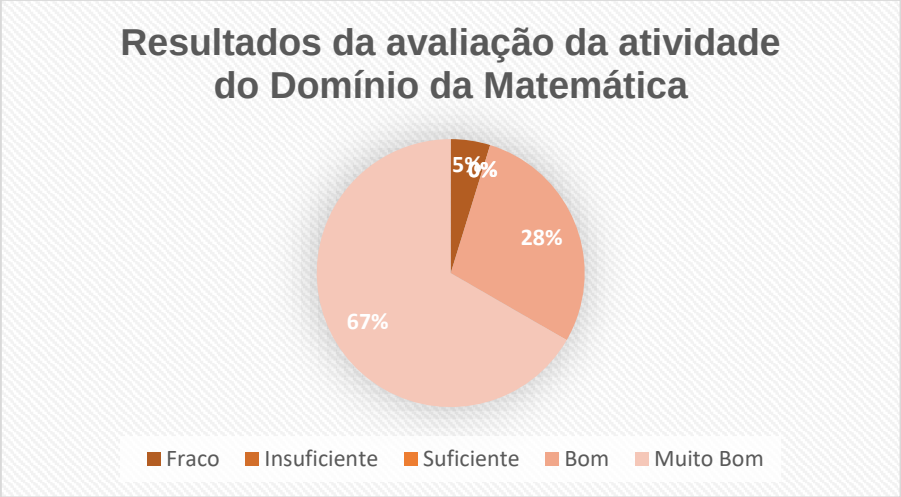
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Associação da imagem ao algarismo	1.1. Liga corretamente 5 imagens	7	7
	1.2. Liga corretamente 4 imagens	5	
	1.3. Liga corretamente 3 imagens	3	
	1.4. Liga corretamente 2 imagens	2	
	1.5. Liga corretamente 1 imagem	1	
	1.6. Resposta incorreta	0	
2. Motricidade fina	2.1. Pinta corretamente as figuras respeitando os contornos	1,5	3
	2.2. Resposta incorreta	0	
	2.3. Utiliza corretamente os elementos da comunicação visual (traço)	1,5	
	2.4. Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 16 apresenta os resultados obtidos tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, com um grupo de 21 crianças com 4 anos.

Figura 16

Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática



Numa primeira análise à figura 16 e à grelha de correção da proposta de atividade (anexo IV), concluo que os resultados obtidos variam entre o Fraco e o Muito Bom, sendo que 5 % (1 criança) obteve Fraco; 28% (6 crianças) obteve Bom e 67% (14 crianças) obteve Muito Bom.

Analisando a grelha de correção, verificou-se que o parâmetro Associação da imagem ao algarismo atingiu uma média de 6,71 valores em 7 valores. O grupo não demonstrou dificuldades na sua realização à exceção da criança C1. O motivo pelo qual a criança não conseguiu fazer a associação da imagem ao algarismo deve-se ao facto de a criança ter algumas dificuldades em associar a quantidade ao algarismo.

Para ajudar esta criança, a educadora pode dinamizar, junto da mesma, atividades que a ajudem na associação quantidade-algarismo, porque "é através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações" (Silva et al., 2016, p. 76).

No parâmetro Motricidade fina, o grupo obteve uma média de 1,07 valores de 1,5 valores para o critério Pinta corretamente as figuras respeitando os contornos e uma média de 1,36 valores de 1,5 valores para o critério Utiliza corretamente os elementos da comunicação visual (traço). Na proposta de trabalho era pedido que as crianças pintassem as imagens respeitando os contornos e que utilizassem corretamente os elementos de comunicação visual, nomeadamente o traço para fazerem a ligação entre a imagem e o algarismo.

Analisando a grelha de correção, podemos observar que a maioria do grupo já consegue pintar respeitando os contornos e consegue também fazer uma linha reta percetível. As crianças que ainda não o conseguem fazer devem praticar pintando mais desenhos e fazer mais exercícios de correspondência, uma vez que, os elementos da comunicação visual são um elo importante para a criança "desenvolver a sua expressividade e sentido crítico" (Silva et al., 2016, p. 49).

De uma forma geral, posso afirmar que os objetivos estipulados pela proposta de trabalho foram bem sucedidas, uma vez que o grupo obteve uma média de 9,14 valores de 10 valores, conseguindo assim a avaliação de Muito Bom.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Português

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da disciplina de Português (anexo V) foi realizada numa turma de 4.º Ano com o objetivo de interpretar um texto, procurar palavras no dicionário e rever gramática.

A proposta de atividade continha: um texto para os alunos lerem e interpretarem, algumas palavras para procurarem o seu significado no dicionário e exercícios de gramática.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos quatro parâmetros: Organização externa do texto; Interpretação do texto; Utilização do dicionário; Gramática (classes de palavras).

Organização externa do texto: este parâmetro tem como objetivo analisar se os alunos são ou não capazes de identificar a organização externa de um texto. Foram definidos os seguintes critérios:

– Identifica corretamente o título do texto;

– Resposta incorreta;

– Identifica corretamente o autor do texto;

– Resposta incorreta;

– Identifica corretamente o número de parágrafos do texto;

– Resposta incorreta.

Interpretação do texto: este parâmetro pretende que os alunos redijam respostas às questões que são colocadas de acordo com o texto. Para este parâmetro defini os seguintes critérios:

– Redige corretamente 4 perguntas;

– Redige corretamente 3 perguntas;

– Redige corretamente 2 perguntas;

– Redige corretamente 1 pergunta;

– Resposta incorreta.

Utilização do dicionário: este parâmetro pretende avaliar se os alunos são ou não capazes de utilizar autonomamente o dicionário. Para este parâmetro defini os seguintes critérios:

– Estabelece relação entre 3 palavras;

– Estabelece relação entre 2 palavras;

– Estabelece relação entre 1 palavra;

– Resposta incorreta.

Gramática (classes de palavras): através deste parâmetro pretende-se avaliar se os alunos conseguem identificar as classes de palavras pedidas na proposta de trabalho. Para este parâmetro defini os seguintes critérios:

– Transcreve corretamente o advérbio;

– Resposta incorreta;

– Transcreve corretamente os verbos;

– Resposta incorreta;

– Transcreve corretamente os nomes;

– Resposta incorreta;

– Transcreve corretamente o adjetivo;

– Resposta incorreta;

– Transcreve corretamente o adjetivo no grau superlativo absoluto analítico;

– Resposta incorreta;

– Transcreve corretamente o determinante demonstrativo;

– Resposta incorreta.

Seguidamente será apresentada a tabela 16 com os respetivos parâmetros, critérios e cotações do dispositivo de avaliação da disciplina de Português.

Tabela 16

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Português

Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Organização externa do texto	1.1. Identifica corretamente o título do texto	0,5	1,5
	1.2. Resposta incorreta	0	
	1.3. Identifica corretamente o autor do texto	0,5	
	1.4. Resposta incorreta	0	
	1.5. Identifica corretamente o número de parágrafos do texto	0,5	
	1.6. Resposta incorreta	0	
2. Interpretação do texto	2.1. Redige corretamente 4 perguntas	3	4
	2.2. Redige corretamente 3 perguntas	2	
	2.3. Redige corretamente 2 perguntas	1,5	
	2.4. Redige corretamente 1 pergunta	0,5	
	2.5. Resposta incorreta	0	
	2.6. Descontar 0,2 por cada erro ortográfico; descontar 0,1 para outro tipo de erros; até ao máximo de 1	- 1	
3. Utilização do dicionário	3.1. Estabelece relação entre 3 palavras	2	2
	3.2. Estabelece relação entre 2 palavras	1	
	3.3. Estabelece relação entre 1 palavra	0,5	
	3.4. Resposta incorreta	0	
4. Gramática (classes de palavras)	4.1. Transcreve corretamente o advérbio	0,4	2,5
	4.2. Resposta incorreta	0	
	4.3. Transcreve corretamente os verbos	0,5	

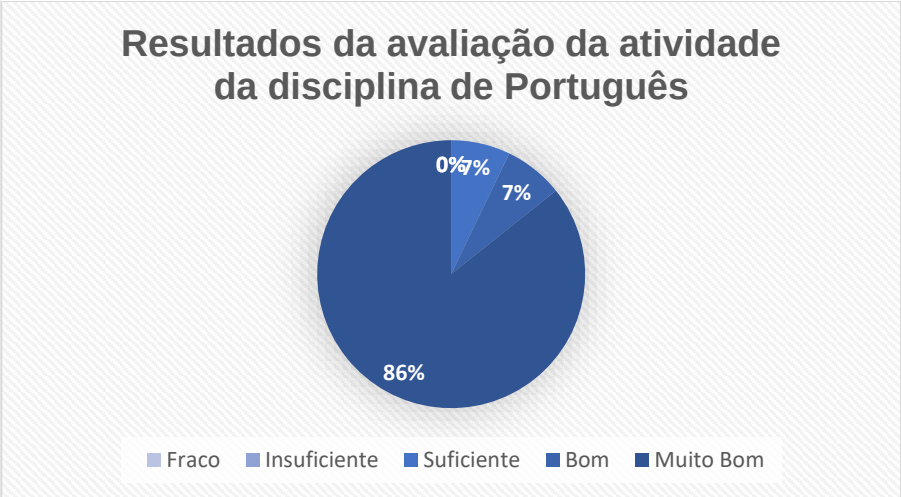
	4.4. Resposta incorreta	0	
	4.5. Transcreve corretamente os nomes comuns	0,4	
	4.6. Resposta incorreta	0	
	4.7. Transcreve corretamente o adjetivo qualificativo	0,4	
	4.8. Resposta incorreta	0	
	4.9. Transcreve corretamente o adjetivo no grau superlativo absoluto analítico	0,4	
	4.10. Resposta incorreta	0	
	4.11. Transcreve corretamente o determinante demonstrativo	0,4	
	4.12. Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 17 apresenta os resultados obtidos tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na disciplina de Português com uma turma de 14 alunos com 9 anos.

Figura 17

Resultados da avaliação da aula da disciplina de Português



A figura 17 evidencia os resultados obtidos pelos alunos do 4.º ano. Analisando pormenorizadamente, conclui-se que mais de metade da turma obteve a classificação de Muito Bom, correspondendo a 86% (12 alunos); 7% obteve Bom (1 aluno) e 7% obteve suficiente (1 aluno).

Analisando a grelha de correção (anexo VI) verifica-se que o parâmetro Organização externa do texto obteve uma média de 1,43 valores de 1,5 valores. Este parâmetro está presente nas Aprendizagens Essenciais de Português 4.º Ano – Ministério da Educação (2018c, p. 9) que define como "Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos." Apenas dois alunos tiveram algumas dificuldades na realização destas questões porque tiveram que se ausentar da sala de aula para ir para apoio com outro professor.

O apoio que é prestado aos alunos por norma está associado ao "professor de ensino especial e privilegia a aprendizagem e o treino em áreas específicas, não incidindo tanto nos conteúdos programáticos." (Guterres, 2015, p. 26)

Considero que seria uma boa solução para estes alunos terem esse apoio dentro da sala de aula em consonância com a professora titular de turma ou outra alternativa seria os alunos que necessitam de apoios tê-los fora do horário letivo. Assim não perturbariam as suas aprendizagens.

Observando o parâmetro Interpretação do texto concluí que uma maioria significativa dos alunos soube fazer uma boa interpretação de um texto, mas na redação das frases verifiquei a existência de alguns erros ortográficos. Para colmatar esta falha, a professora pode estimular os alunos para a escrita de textos e, um dos fatores muito importantes, estimular para a leitura.

A leitura e a escrita estão interligadas porque, através da escrita consegue-se ler e através da leitura consegue-se escrever melhor pelo facto de ter contacto com o código escrito (Mendes et al., 2012).

Baptista et al. (2009) referem que existem três níveis por onde os alunos passam quando estão em fase de aprendizagem:

> Num primeiro nível, a criança pode não fazer ideia de que uma palavra se pode escrever de outro modo. (…) Num segundo nível, a criança é capaz de se dar conta que escreveu de forma incorreta, e, num terceiro nível, à antecipação. A dúvida surge antes de escrever a palavra. (p. 10)

Após a análise da grelha de correção podemos aferir que só 5 de 14 alunos é que não tiveram qualquer tipo de erro ortográfico, estando esses alunos no terceiro nível, porque são capazes de se antecipar o erro recorrendo às regras ortográficas aprendidas em anos anteriores. Já os restantes alunos encontram-se na primeira fase, uma vez que não se aperceberam que escreveram mal.

Em relação ao parâmetro Utilização do dicionário apenas um aluno teve dificuldades em encontrar o significado de duas palavras, a restante turma não sentiu qualquer dificuldade.

Por último, analisando a grelha de correção, conseguimos observar que a classe de palavras não é uma grande dificuldade para estes alunos, uma vez que, apenas 3 alunos não obtiveram a classificação máxima. A professora da titular de turma poderá fazer mais exercícios de modo a colmatar esta falha.

3.6. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática

3.6.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da disciplina de Matemática (anexo VII) foi realizada numa turma de 2.º Ano com o objetivo de colocar à prova as aptidões matemáticas dos alunos de uma forma lúdica.

A proposta de atividade era composta pelo famoso jogo do stop, mas em versão matemática. Os alunos tinham que realizar somas, subtrações e multiplicações, identificar quais os algarismos pares e ímpares e quais os antecessores e sucessores.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos três parâmetros: Compreensão dos fatores básicos das operações (adição, subtração e multiplicação); Identificação do valor posicional de um algarismo; Aplicação de algarismos pares e ímpares.

Compreensão dos fatores básicos das operações (adição, subtração e multiplicação): este parâmetro tem como objetivo avaliar se os alunos conseguem resolver as seguintes operações. Foram definidos os seguintes critérios:

– Resolve corretamente adições;

– Resposta incorreta;

– Resolve corretamente subtrações;

– Resposta incorreta.

Identificação do valor posicional de um algarismo: este parâmetro tem como objetivo avaliar se os alunos sabem quais os antecessores e sucessores dos algarismos. Foram definidos os seguintes critérios:

– Escreve corretamente os algarismos antecessores;

– Resposta incorreta;

– Escreve corretamente os algarismos sucessores;

– Resposta incorreta.

Aplicação de algarismos pares e ímpares: este parâmetro tem como objetivo avaliar se os alunos sabem ou não quais os algarismos pares e ímpares. Foram definidos os seguintes critérios:

– Identifica corretamente os algarismos pares;

– Resposta incorreta;

– Identifica corretamente os algarismos ímpares;

– Resposta incorreta.

Apresenta-se de seguida a tabela 17 com os respetivos parâmetros, critérios e cotações do dispositivo de avaliação da disciplina de Matemática.

Tabela 17

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Matemática

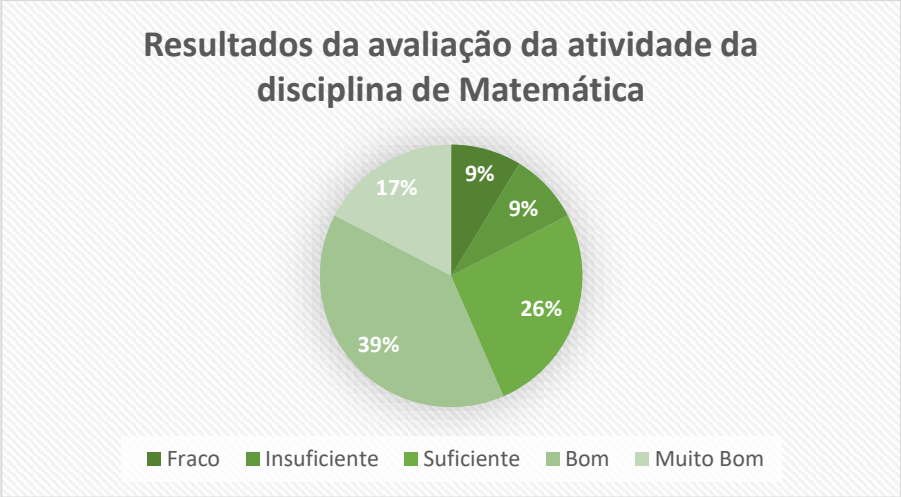
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Compreensão dos fatores básicos das operações (adição, subtração e multiplicação)	1.1. Resolve corretamente as adições	2	6
	1.2. Resposta incorreta	0	
	1.3. Resolve corretamente as subtrações	2	
	1.4. Resposta incorreta	0	
	1.5. Resolve corretamente as multiplicações	2	
	1.6. Resposta incorreta	0	
2. Identificação do valor posicional de um algarismo	2.1. Escreve corretamente os algarismos antecessores	1	2
	2.2. Resposta incorreta	0	
	2.3. Escreve corretamente os algarismos sucessores	1	
	2.4. Resposta incorreta	0	
3. Aplicação de algarismos pares e ímpares	3.1. Identifica corretamente os algarismos pares	1	2
	3.2. Resposta incorreta	0	
	3.3. Identifica corretamente os algarismos ímpares	1	
	3.4. Resposta incorreta	0	
		Toral: 10	

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 18 apresenta os resultados obtidos tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na disciplina de Matemática com uma turma de 23 alunos com 7 anos.

Figura 18

Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática



De acordo com o gráfico da figura 18 acima apresentado podemos constatar que 17% obteve a classificação de Muito Bom (4 alunos), 39% obteve Bom (9 alunos), 26% obteve Suficiente (6 alunos), 9% obteve Insuficiente (2 alunos) e 9% obteve Fraco (2 alunos).

Ao fazer a correção deste dispositivo de avaliação pude constatar que os alunos que obtiveram a classificação de Insuficiente e Fraco não perceberam o jogo. No início da atividade expliquei várias vezes como iria funcionar o jogo, uma vez que os alunos estão habituados a jogá-lo com letras e palavras e não com algarismos. Possivelmente, posso não me ter explicado muito bem, pelo que deva melhorar a minha explicação com mais clareza. Deveria ter exemplificado oralmente pelo menos uma vez.

Ao realizar uma análise mais aprofundada à grelha de correção (anexo VIII) podemos constatar que o parâmetro Compreensão dos fatores básicos das operações (adição, subtração e multiplicação) está dividido em três critérios, sendo que cada um deles dedicado a uma operação.

Desta forma o critério que obteve maior avaliação foi o da adição, obtendo 1,74 em 2 valores seguindo-se o da subtração obtendo 1,04 em 2 valores e por último o da multiplicação tendo 0,61 em 2 valores.

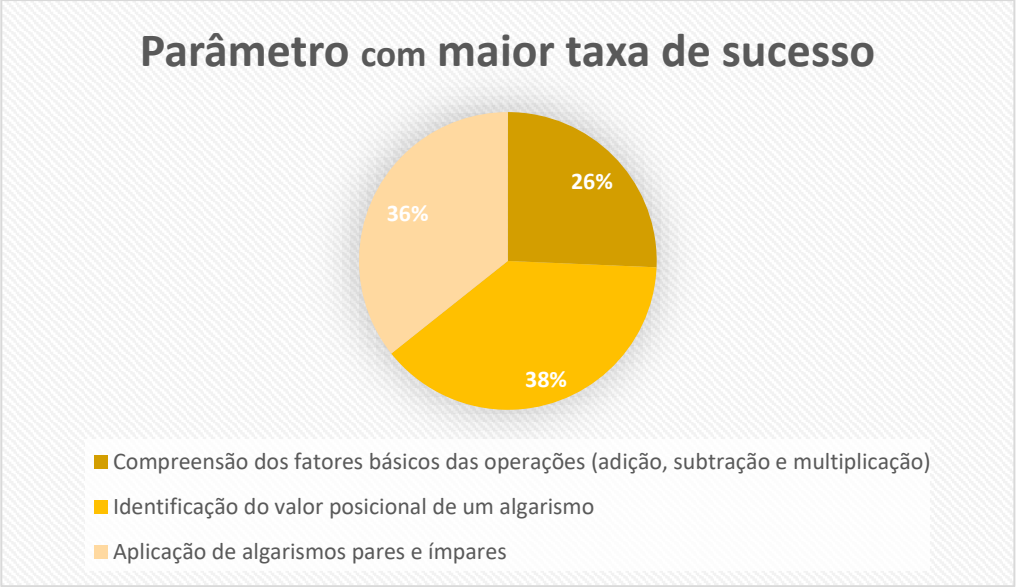
Podemos dizer que a multiplicação foi, sem dúvida, o critério mais baixo. Pode dar-se ao facto de os alunos ainda não terem memorizado a tabuada ou ao facto da professora ainda não a ter explorado ou aplicado mais vezes.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Matemática 2.º Ano – Ministério da Educação (2021f, p. 24), os alunos devem “Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3) e sua relação com a divisão.” Uma possível solução para esta lacuna passa por jogos ou cantilenas com a tabuada, facilitando assim a sua memorização.

Apresento de seguida a figura 19 com o parâmetro com maior taxa de sucesso.

Figura 19

Parâmetro com maior taxa de sucesso



Analisando a figura 19 podemos verificar que o parâmetro Identificação do valor posicional de um algarismo foi o parâmetro com maior taxa de sucesso. Este sucesso deve-se ao facto de a professora titular de turma trabalhar muito esta questão. Ao observarmos a grelha de correção, é possível apurar que alguns alunos, poucos, não conseguiram acertar um dos critérios deste parâmetro, possivelmente por distração.

Em relação ao terceiro e último parâmetro Aplicação de algarismos pares e ímpares podemos constatar que ainda há algumas dificuldades em identificar quais os algarismos pares e ímpares. A professora poderá fazer mais exercícios e atividades lúdicas para que os alunos atinjam este objetivo.

Foi uma atividade muito divertida tanto para mim quanto para os alunos. No findar da mesma os alunos queriam continuar a fazer mais. Foi uma atividade que obteve 6,65 em 10 valores.

Capítulo 4 – Trabalho de Projeto

4.1. Introdução ao tema de projeto

O presente projeto intitula-se de *Uma Quinta na Escola.* A escolha deste tema surgiu no âmbito de uma atividade, em contexto de estágio, sobre o pintainho. Para essa atividade levei um pintainho para a escola, as crianças puderam observar de perto e tocar no mesmo (como se pode ver na planificação 3).

Muitas vezes as crianças não têm oportunidade de ter contacto com os animais, ou devido à localidade onde moram ou onde a escola se situa, por isso, a criação de uma quinta pedagógica será, com certeza, uma mais valia para as crianças.

Reis (2008, p. 17) afirma que a Educação "Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico constituem tempos e espaços privilegiados para as crianças contactarem e experimentarem uma grande diversidade de situações e fenómenos".

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al. 2016, p.91) defendem que, desde a Educação Pré-Escolar, as crianças devem conhecer "diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida (aquáticos/terrestres, com e sem bico, com e sem pelo, aves/peixes/mamíferos, domésticos/selvagens".

A escola é um local é onde se desenvolvem capacidades, destrezas, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes. Assim devem ser utilizadas estratégias que proporcionem diversas experiências, guiadas sob diferentes bases de competências como o bem-estar, saúde e ambiente, recomendados no Decreto-Lei que aprova o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, com particular evidência para as competências na área do bem-estar, saúde e ambiente que "dizem respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade" (p. 27)

Torna-se importante explorar a temática dos animais com as crianças, uma vez que permitirá à criança desenvolver sensações, tais como indica Luís (2013, p.4), "a linguagem do seu próprio corpo, a consciência do mundo e de si próprio", com isto a criança "toma consciência do mundo que a rodeia, conhece e estabelece relações quando convive com os animais".

A presença viva de animais no dia-a-dia da criança é muito importante. O educador/professor pode, caso a escola tenha condições, dar uso a várias estratégias, como por exemplo, a criação de animais. A criação de animais na escola irá estimular as crianças, "canalizar e estruturar, dar-lhes vontade de compreender e de aprender,

pôr em movimento as engrenagens e da motivação e da confiança" Montagner (2004, como citado em Luís, 2013). É através dos animais que as crianças aprendem e compreendem muitos aspetos da vida e do seu desenvolvimento social, físico e psicológico.

4.2. Fundamentação teórica

A educação não se baseia apenas na aprendizagem formal. Podemos desenvolver essas aprendizagens em contextos próprios, como por exemplo, em museus e Centros de Ciência. É uma educação não obrigatória e pretende que os seus proponentes atingir um público heterogéneo e é normalmente concebida de forma a tornar-se agradável para os alunos.

A Educação não formal, segundo Pinto (2005, como citado em Matias, 2013, p.17) "é vista como complementar, e não como contraditória ou alternativa ao sistema de Educação Formal e deve, pois, ser desenvolvida em articulação permanente quer com a Educação Formal". De acordo com o mesmo autor a educação não formal tornou-se resumidamente no que se denominava de "educação fora da escola".

Para Gohn (2006, p. 28), a educação não formal "é aquela que se aprende no mundo da vida" e visa os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas.

Todas essas experiências são consideradas importantes ao estarem ligadas às aprendizagens efetuadas no ensino formal com as realizadas em espaços não formais. Um tema pode ser trabalhado em ambiente formal e pode ser explorado em ambiente não formal, permitindo assim aos alunos confiança e aprendizagens mais significativas e mais ativas (Rodrigues, 2013).

Conclui-se assim que a educação não formal surge de forma a satisfazer as necessidades extraescolares, ou seja, segundo Pereira (2008), uma abordagem que deriva da própria origem do conceito de educação não-formal, vista como uma resposta educativa para colmatar os problemas não resolvidos dentro do sistema de Ensino Formal.

O presente projeto trata-se de um meio de educação não formal. Tem temas que são trabalhados na educação formal, mas que depois serão explorados mais profundamente na educação não formal através das atividades propostas.

4.3. Metodologia do projeto

O trabalho de projeto é uma aprendizagem de saberes através de uma pesquisa orientada. Esta metodologia é trabalhada em grupo e envolve um intercâmbio entre a teoria e a prática. Para que isso aconteça é necessário que o público-alvo se envolva na procura de informação para a concretização do projeto, ou seja, os participantes são chamados a ter um papel ativo no decorrer do projeto. (Many & Guimarães, 2006)

De acordo com Rangel e Gonçalves (2010, p.23), a metodologia do trabalho de projeto (MTP) é utilizada em (...) contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais.

Os mesmos autores definem ainda algumas características desta metodologia que definem a sua especificidade como ser uma metodologia de "resolução de problemas" onde se parte "de questões e/ou problemas reais sentidos como verdadeiros para aqueles que os vão tratar", que "deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho" sendo que "a procura das respostas e/ou soluções exige uma planificação e distribuição de tarefas" e é valorizado o trabalho colaborativo através de recolha de informação em "pequeno grupo" que será posteriormente organizada "para retorno ao grande grupo". No fim, todo esse trabalho "deve resultar num "produto final" socializável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em termos de conhecimento/ compreensão/ solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados". (p.23)

Assim, de uma forma geral, o trabalho de projeto é feito para transformar uma ideia em realidade, centra-se no aluno e é conduzido através de uma atividade coletiva que tem diversos objetivos a atingir. Deste modo, quando desenvolvemos um trabalho de projeto é fundamental, numa primeira fase, partir de uma questão problema, definir os objetivos do projeto e planear as linhas de ação para que os objetivos sejam atingidos.

Mendonça (2007, como citado em Mateus, 2020) considera que a principal característica deste trabalho será promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, bem como a participação na construção do próprio saber, num ambiente de mútua cooperação entre professores, alunos e restante comunidade educativa para a obtenção de um mesmo objetivo, a construção da aprendizagem. Noutra perspetiva, Many e Guimarães (2006, p.12) defendem que o trabalho de projeto "permite a aquisição de saberes oriundos de diferentes áreas: da Língua Portuguesa, da Matemática, da Informática (…), mas também do Social e do Metodológico (…)".

4.4. Desenvolvimento do projeto

4.4.1. Problema

Como criar uma quinta pedagógica numa escola de Lisboa?

4.4.2. Problemas parcelares

- Qual o melhor espaço para a sua concretização?
- Que tipo de animais podemos colocar na quinta?
- Como podemos sensibilizar as crianças para a importância dos animais?
- Que cuidados devemos ter com os animais?
- Quais as classes de animais que vamos colocar na quinta?
- Quais as características das classes de animais que estão na quinta?
- Que produtos obtemos a partir dos animais?

4.4.3. Destinatários

Este projeto destina-se ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola ampla e com as condições necessárias para acolher alguns animais de modo a criar uma quinta pedagógica, na zona de Lisboa. Considero que este projeto se pode desenvolver com o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico bem como com toda a comunidade escolar estará envolvida no projeto.

A definição do público-alvo sustenta-se a partir da minha experiência em contexto de estágios na área da educação. Constatei, através da observação, e conversas com as crianças desta faixa etária, que as mesmas revelam, de uma forma geral, a preocupação pelos animais.

4.4.4. Entidades envolvidas

Para a concretização do projeto será necessária a colaboração de algumas entidades que possam vir a associar-se ao mesmo:

- **Comunidade educativa:** a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa será crucial para que os resultados deste projeto sejam positivos. Irá ser feito um pedido junto de todos os membros para que ajudem as crianças nas propostas de atividades que irão enriquecer o projeto, mas também, que ajudem na parte mais prática do projeto. A participação de todos os intervenientes da comunidade educativa ao longo

das várias etapas deste projeto dará oportunidade de fortalecer laços entre as crianças e toda a comunidade.

- **Quinta Pedagógica dos Olivais:** a Quinta Pedagógica dos Olivais como espaço rural no meio urbano será uma mais valia para o projeto. Através de um possível protocolo criando entre esta entidade e a escola, as crianças poderão ter contacto com animais que não possam ser colocados na escola. A Quinta disponibiliza atividades relacionadas com os animais**,** nomeadamente, "Veterinário por uma hora", "A vida na quinta" e "À descoberta da ovelha" bem como uma visita guiada pelo espaço.
- **Junta de Freguesia:** a participação da Junta de Freguesia será importante na concretização do projeto, para ligação à comunidade e em alguns aspetos logísticos, nomeadamente na cedência de um autocarro para as visitas de estudo e alguns dos materiais necessários para o projeto.

4.4.5. Motivação e negociação

Este projeto pretende promover a participação, autonomia e interajuda das crianças e de toda a comunidade educativa. Torna-se então fundamental planear, negociar e incluir ideias e sugestões proporcionando assim um ambiente de integração no projeto.

O papel dos professores irá passar por gerir estratégias de negociação e motivação entre todos os membros do projeto:

- Incentivar a pesquisa participada e identificar as conceções prévias das crianças;
- Incentivar a recolha de materiais essenciais para a concretização do projeto;
- Estimular o trabalho de grupo;
- Promover estratégias que contribuam para o projeto;
- Fomentar o contacto com um profissional de saúde – veterinário.

De forma a motivar as crianças e a restante comunidade escolar considero importante:

- Observar, visualizar e debater acerca de situações relacionadas com o tema do projeto;

- Desenvolver atividades motivantes e enriquecedoras que levem as crianças a descobrir e construir o seu pensamento e conclusões sobre o que as rodeia.

4.4.6. Objetivos gerais

- Criar uma quinta pedagógica na escola;
- Consciencializar os intervenientes do projeto, com o objetivo de motivar para a adoção de atitudes responsáveis em relação aos animais;
- Promover a participação ativa da comunidade educativa e reconhecer o trabalho desenvolvido pela escola no âmbito do projeto;
- Promover a interdisciplinaridade e valorizar as componentes educativas previstas nas Aprendizagens Essenciais;
- Fomentar a cooperação e o pensamento crítico;
- Consciencializar para o dever cívico no que toca à proteção da biodiversidade animal;
- Desenvolver a capacidade de concentração e o sentido de responsabilidade;
- Promover a autonomia das crianças.

4.4.7. Objetivos específicos

- Promover o conhecimento das espécies de animais da quinta;
- Desenvolver a criatividade, promovendo a interdisciplinaridade com a área das artes visuais;
- Desenvolver o tato e a coordenação motora;
- Criar condições de vida adequadas aos animais da quinta (alimentação, espaço);
- Reconhecer os sons, a alimentação, o *habitat* e as características de cada animal;
- Distinguir diferentes classes do reino animal e identificar as suas principais características;
- Compreender a relação entre os animais e o ambiente;
- Reconhecer e identificar diversas espécies de animais domésticos.

4.4.8. Planeamento

A fase de planeamento é uma das etapas mais importantes do projeto, uma vez que é nesta fase que se idealizam, sugerem, discutem e formulam os objetivos e as estratégias, ajustando-as à realidade; onde se procede à distribuição de tarefas e se definem os limites e parâmetros de avaliação do projeto, para que se possa refletir, ajustar e melhorar.

O projeto encontra-se dividido em três fases, sendo que a primeira fase está relacionada com a consciencialização para o problema proposto e a identificação e recolha dos dados, privilegiando o trabalho de campo. A segunda fase descreve as estratégias previstas para a criação da quinta na escola. Por último, na terceira fase, será feita a divulgação do projeto.

1.ª fase: Investigação de Campo e Consciencialização

Investigação: os professores darão a conhecer as diferentes classes dos animais recorrendo a vídeos, histórias e privilegiando ao máximo o contacto direto com o maior número de animais, por exemplo, quando o professor abordar a classe dos animais mamíferos deve levar (ou pedir aos encarregados de educação) um animal mamífero de modo a proporcionar novas vivências às crianças, dando, no entanto, especial atenção aos animais que poderão vir a existir na quinta pedagógica da escola. Esta será uma estratégia educativa a ser utlizadas pelos professores para motivarem as crianças para o tema dos animais e os cuidados a ter com eles;

Identificação e consciencialização do problema: as crianças, após o estudo das classes dos animais devem chegar ao problema do projeto, a criação de uma quinta pedagógica na escola;

Pesquisa: as crianças irão escolher o seu animal da quinta preferido, e com a ajuda dos encarregados de educação, farão uma pesquisa sobre o mesmo. A pesquisa será apresentada à turma com a participação dos encarregados de educação, de modo a fomentar a participação dos mesmos no dia-a-dia nas crianças na escola.

2.ª fase: Colocação do projeto em prática

1. Distribuição de tarefas: depois de todas as pesquisas feitas chega o momento de distribuir tarefas. Os professores devem contactar os pais para averiguar quem tenha alguns materiais necessários para o projeto que possam doar à escola. Os professores neste momento devem também recorrer a outras entidades que se associem ao projeto. Neste caso será realizada uma reunião com a Junta de Freguesia, onde irão apresentar o projeto e pedir a colaboração para o mesmo.

Em contexto de sala de aula, os professores devem continuar a sensibilizar para a importância dos animais. Durante este tempo as crianças terão a possibilidade de realizar algumas visitas de estudo para um contacto ainda mais próximo com os animais. Algumas dessas visitas de estudo já estarão definidas, nomeadamente, as idas à Quinta Pedagógica dos Olivais para a realização de atividades dinamizadas pela Quinta, existindo uma visita guiada e a presentação da Quinta às crianças e as atividades: "Veterinário por uma hora", "A vida na quinta" e "À descoberta da ovelha".

Deverão também visitar o Lugar dos Pernilongos, os Burros do Magoito e o Jardim Zoológico de Lisboa, porque são locais onde existem animais ao ar livre em plena natureza. Para todas estas visitas será enviado para casa uma autorização aos Encarregado de Educação. Depois ficará ao critério de cada professor a pesquisa e realização de mais visitas de estudo relacionadas com o projeto.

Nesta fase do projeto deverá então começar a angariação de animais para a quinta. Poder-se-á pedir a colaboração de algum encarregado de educação para disponibilizar algum animal para a quinta (Sugestão de possíveis animais para uma quinta na escola: galinhas, patos, coelhos, cabra anã, porco anão, pássaros…). Depois de reunir alguns animais chega a altura de começar a construção da quinta.

A quinta será construída com a colaboração da Junta de Freguesia bem como os Encarregados de Educação que mostrem interesse e disponibilidade em ajudar.

Uma das tarefas mais importantes deste projeto é a seguinte: quem cuidará dos animais da quinta aos fins-de-semana e férias escolares? Caso a escola tenha algum funcionário que costume tratar da jardinagem da escola entre outras tarefas necessárias de um dia-a-dia de uma escola irá questionar-se o funcionário sobre a sua disponibilidade aos fins de semana, feriados e férias escolares para vir tratar dos animais. Caso não seja possível, poder-se-á pedir a um outro funcionário da escola que mostre interesse em vir tomar conta dos animais e que posteriormente seja autorizado pela direção da escola.

Poderá também questionar-se os Encarregados de Educação se alguns poderão acolher os animais em suas casas (caso estejam reunidas todas as condições para o bem-estar dos animais). Em último caso, se o orçamento da escola permitir, contratar uma pessoa exterior para vir tratar dos animais, com a devida autorização da direção da escola.

Outro tema importante para a concretização deste projeto é o alimento para os animais. Desta forma e em colaboração com a escola poder-se-ia aproveitar os desperdícios alimentares da cantina, também através do apoio das famílias e da Junta poderia ser criado um banco de recolha de alimentos.

Definição dos objetivos para cada tarefa:

- **Tarefa 1:** as pesquisas feitas pelas crianças serão expostas em painéis pela escola e partilhadas nas redes sociais da escola para uma maior visibilidade;
- **Tarefa 2:** esta tarefa tem como objetivo a angariação, recolha e seleção de materiais necessários para a criação da quinta;
- **Tarefa 3:** angariação de animais para a quinta.
- **Tarefa 4:** a quarta tarefa destina-se a construção da quinta pedagógica.
- **Tarefa 5:** esta tarefa destina-se às visitas de estudo já incluídas no projeto e as visitas que cada professor queira fazer no decorrer do projeto;
- **Tarefa 6:** conseguir uma pessoa que tome conta dos animais aos fins-de-semana, feriados e férias escolares;
- **Tarefa 7:** angariação de comida para os animais.

Atividades: de seguida serão sugeridas algumas atividades que poderão ser feitas ao longo do projeto, não invalidando outras atividades que os professores queiram realizar.

- **Atividade 1:** a primeira atividade sugerida é a ida de um veterinário à escola, para que as crianças tirem dúvidas mais específicas sobre os animais. Os professores podem averiguar se algum Encarregado de Educação é veterinário ou se conhece algum que tenha a amabilidade de vir à escola;
- **Atividade 2:** nesta atividade convida-se as crianças a levar um animal que tenham em casa para apresentá-lo à turma, explicando as suas características e comparando-as com as de outros animais. O professor no início do ano letivo, quando apresentar o projeto aos Encarregados de Educação deverá perguntar quem pode levar o animal de estimação à escola e combinar a data.

3.ª fase: Conhecimento do projeto

Apresentação da quinta pedagógica: depois de todas as etapas do projeto terminadas com sucesso, é tempo de apresentar a quinta pedagógica aos alunos da escola. Os professores irão organizar pequenas visitas para todas as turmas da escola de modo a fazer uma visita guiada (com as crianças). Irá também ser feita uma visita aos encarregados de educação das crianças envolvidas no projeto, mas também aos restantes encarregados de educação da escola.

4.4.9. Recursos

4.4.9.1. Recursos materiais

- **Recursos existentes na escola:**
  - Computadores;
  - Impressora;
  - Folhas brancas A4.
- **Recursos que serão necessários comprar** (dependendo da angariação feita pelos encarregados de educação e Junta de Freguesia e dos determinados animais existentes):
  - Cercas de madeira;
  - Tábuas de madeira;
  - Pregos;
  - Martelo;
  - Palha;
  - Ração para os animais;
  - Comedouros e bebedouros;
  - Entre outros recursos que dependerão dos animais existentes.

4.4.9.2. Recursos humanos

- Encarregados de Educação;
- Professores;
- Restante comunidade educativa que mostre interesse em ajudar no projeto.

4.4.10. Produtos finais

O produto final deste projeto, é sem dúvida, a quinta pedagógica na escola. Neste momento a quinta estará pronta a receber os visitantes da comunidade escolar.

A avaliação será fundamental para ter perceção do impacto do projeto.

4.4.11. Avaliação

4.4.11.1. Avaliação do processo

A avaliação será continua ao longo do projeto. Os professores devem ser capazes de irem avaliando se os conhecimentos das crianças estão a aumentar ou não.

Com o objetivo de analisar o nível de satisfação e o empenho das crianças, os professores devem realizar reuniões mensais, onde serão registadas as opiniões das crianças face ao projeto que estão a implementar.

4.4.11.2. Avaliação do produto final

A avaliação do produto final contará com o preenchimento de um questionário (anexo IX) por parte dos participantes do projeto.

De forma a contribuir para uma maior visibilidade do projeto, irá ser partilhado nas redes sociais fotografias e vídeos dos animais da quinta bem como das visitas que os alunos e encarregados de educação irão fazer à mesma.

4.6. Calendarização

Na tabela 18 apresento a calendarização do projeto.

Tabela 18

Calendarização do projeto

	1.º período				**2.º período**			**3.º período**		
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Motivação e negociação										
1.ª fase										
Distribuição de tarefas										
Visitas de estudo										
Atividade 1										
Atividade 2										
3.ª fase										
Avaliação										

4.7. Considerações finais do projeto

Depois de elaborar este projeto fiquei com imensa vontade de o implementar. Quando o idealizei tentei que fosse fácil de concretizar e que contribuísse para as vivências das crianças. Fui pensando no que observava nos estágios e reparava que muitas das crianças não sabiam, por exemplo, da origem do leite, julgando vir simplesmente da prateleira do supermercado. Por isso, escolhi um projeto que envolvesse o contacto direto com animais e porque não a criação uma Quinta Pedagógica na Escola?

De acordo com Vasconcelos (2009), o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças, ou os adultos, na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Deste modo, a conceção deste projeto sob a metodologia do trabalho de projeto, oferece às crianças a oportunidade de pesquisarem, conhecerem, formularem questões, procurarem respostas e terem novas ideias criativas e sustentáveis como possíveis respostas para a minimização do impacto ambiental do Homem na natureza.

Importa exaltar a importância de relembrar os adultos da sua atitude exemplar, do seu papel responsável e pedagógico de mostrar e ensinar as crianças e jovens acerca do seu contributo como parte ativa na sociedade. Deste modo, a escola é um dos principais responsáveis no que toca ao papel de educar para o ambiente, assim como fomentar a imaginação e oferecer estratégias que permitam viver de acordo com os princípios da sustentabilidade.

No entanto, não nos podemos esquecer da relação entre a escola e a família que tem um papel fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis e atentos aos problemas do mundo que os rodeia, de forma a incrementar a procura de conhecimento e interesse sobre os impactos das ações do Homem no ambiente local, contribuindo com oportunidades para formar comunidades responsáveis num contexto de desenvolvimento sustentável.

A crescente preocupação com as questões ambientais, quer a nível internacional, quer a nível nacional, a sua influência na adoção de comportamentos e atitudes ambientalmente corretos necessita de ser trabalhada de forma consistente e é fundamental que as escolas se envolvam e unam neste sentido, promovendo a educação para o desenvolvimento sustentável, para a mudança de paradigma, para a criação de eco-escolas e para a formação de mentalidades conscientes, preocupadas, atentas e interventivas, focadas na preservação desta casa que é de todos. O nosso

planeta. Deve ser de pequenino que se deve começar esta sensibilização. Precisamos de futuros cidadãos ativos e preocupados com o ambiente.

Reflexão – Considerações finais

Escolhi a Escola Superior de Educação João de Deus para o meu percurso académico, uma instituição onde cresci tanto pessoal como profissionalmente. Um dos momentos que levo com toda a certeza como positivo foi o contacto com a realidade educativa através de estágios.

Segundo Caldeira et al. (2017), o estágio profissional:

> tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, contemplando uma avaliação predominantemente formativa. Aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores. (p.48)

Fui sempre bem acompanhada pela equipa da prática pedagógica, o que permitiu que me aconselhassem e ajudassem durante os períodos de estágio profissional. O supervisor deve ser "facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos" (Amaral et al., 1996, p. 97).

Na perspetiva de Durão e Almeida (2017, p. 74), "a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite que o futuro educador/professor desenvolva as competências e atitudes necessárias a um desempenho eficaz, consciente e responsável."

Formosinho (2009) afirma que na profissão de docência aprende-se "pela vivência da discência", ou seja, enquanto aluno 'absorve' aprendizagens que surgem "teorias e representações acerca do que é o ser professor" (98).

Um professor reflexivo deve ser capaz de "analisar o seu trabalho profissional, melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino e assumir a responsabilidade de produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação" (Galvão et al. 2018, p. 31).

É necessário, ao longo da formação inicial de professores, que sejam criadas condições "para que os futuros professores se envolvam em experiências diversificadas que fomentem o desenvolvimento do conhecimento profissional de uma forma integrada, capacitando-os para dar resposta às mudanças que vão ocorrendo" (Baptista, 2018, p. 83).

Chapman (2012, como citado em Baptista, 2018, p. 83) afirma que a formação inicial é o ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos futuros professores, tendo influência na qualidade de ensino e nas aprendizagens dos alunos.

Ao longo de todo o estágio desenvolvi a capacidade de entendimento em relação ao impacto que os valores dos docentes têm no processo educativo. Os alunos veem o professor como um exemplo, por isso, é muito importante que o mesmo, ciente que é um modelo, afirme os "valores em que acredita sem querer impô-los, mostrando coerência entre o que diz e o que faz, entre as palavras e as acções" (Estanqueiro, 2010, p. 108).

Ao longo destes dois anos de mestrado tive também a oportunidade de estagiar em todos os anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como dos três anos da Educação Pré-Escolar. Sinto que foi uma mais valia para o meu futuro ter passado por todas estas idades, uma vez que, de certo modo, me possibilitou a escolher as idades onde me sinto mais confortável. Além disso pude experienciar diferentes estratégias de ensino e contactar com variadas idades.

Tive sempre o apoio das minhas colegas no decorrer do estágio. Durante os intervalos ou horas de almoço trocávamos sempre ideias e dificuldades que tínhamos, mas senti falta de ter uma colega de estágio comigo na sala, por sentir que teria sido um grande apoio e uma maior aprendizagem, através do trabalho em equipa pedagógica.

No decorrer do meu estágio foram proporcionadas várias observações importantes para a elaboração do meu primeiro trabalho científico, o que requereu de mim muito tempo, dedicação e pesquisa. Sem dúvida que a pesquisa foi uma das minhas grandes limitações, por falta de tempo e acesso às fontes bibliográficas. Torna-se difícil conciliar as atividades académicas, o estágio, a elaboração do relatório de estágio e a vida pessoal.

Após este percurso, pretendo abraçar a profissão que escolhi, ser professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sempre em constante aprendizagem e investigação para me tornar cada vez melhor profissional, necessitando de realizar formação contínua de professores de forma sistemática e de acordo com as necessidades em cada momento e decorrentes do projeto educativo e do projeto curricular da(s) escola(s) onde trabalhar.

Para terminar este relatório espero conseguir ser uma boa profissional junto das crianças que tanto precisam de ter por perto docentes que gostem mesmo desta profissão. Obrigada a todos os que contribuíram para a minha formação.

Referências Bibliográficas

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. MIT Press.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.* (pp. 89-122). Porto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill Interamerican.

Balancho, M. J., & Coelho, F. M., (2005). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Texto Editores.

Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas.* (pp. 131-148). Lidel.

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2009). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

Baptista, M. (2018). Contributo da iniciação à prática profissional para o desenvolvimento do conhecimento profissional de futuros professores. In C. Galvão & J. Ponte (org.) *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas*. 82-113. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, M. (2001). *O século da escola – Entre a utopia e a burocracia*. Edições Asa.

Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de matemática: Um estudo no 1.º ciclo.* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf

Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica.* Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, F. (2021). As crianças na educação pré-escolar e a construção de conhecimentos matemáticos com materiais manipuláveis. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 8, 6-27. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_8.pdf

Caldeira, F., Pereira, P., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-68.

Cardoso, P., & Mamede, E. (2017). *Dificuldades em ensinar frações no 1.º ciclo do ensino básico.* Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52502/1/Rev%20%26%20Educ%20Mat%202017.pdf

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51-59. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_3.pdf

Consiglieri, J., & Pereira, M. P. C. (2022). *RecriArte: uma experiência colaborativa entre famílias, escolas e Artes Visuais.* Revista GEARTE, v. 9, 2022. https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/109007/86615

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – Que desafios?* Edições Asa.

Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Mais Educação.

Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido: As rimas infantis.* Porto Editora.

Despacho Normativo n.º 1 – F/2016, de 4 de abril. (Regime de avaliação das aprendizagens).

Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho. (Linhas orientadoras para a realização de visitas de estudo).

Dias, I. (2015). *O conto e o reconto na promoção da oralidade: Uma experiência na educação pré-escolar (Portugal).* file:///C:/Users/User/Downloads/19936-Texto%20do%20artigo-88699-2-10-20151214.pdf

Domingos, A., Henriques, R., Ferreira, S., Perdigão, R., & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. In C. Leite, P. Fernandes, A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Eds.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educacionais (CAFTe): II Seminário Internacional* (pp. 22-35). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - Universidade do Porto. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/17787183/33_CIIE_Ebook_CAFTe2019_IISeminariovf_pa_ginas_22_35.pdf

Duarte, A. (2012). *O contributo das novas tecnologias de informação e comunicação na educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3958/1/Projeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20Estudo%20de%20Caso%20-%20Ana%20Duarte%20n%C2%BA%2010681.pdf

Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores.* Editorial Presença.

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.º ciclo: O contributo do projeto iLit*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, C. (2011). *O uso de materiais manipuláveis estruturados na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.* (Dissertação de mestrado). https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1533/4/DissertMestradoCristinaCabralAlmeidaFerreira2012.pdf

Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 93-117). Porto Editora.

Galvão, C., Ponte, P., & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação inicial. In C. Galvão & J. Ponte (org.) *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas*. (pp.25-46). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura.* Edições Asa.

Gohn, M. (2006). *Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.* https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt

Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz.* Edições Caminha.

Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Se diferenciado a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos*

com dificuldades de aprendizagem. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf

Guterres, A. (2015). *Os apoios educativos na construção do sucesso educativo: um estudo de caso num território de intervenção prioritária*. [Dissertação de mestrado do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/7729/1/DM_AndreGuterres_2015.pdf

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf

Klein, A., & Gil, M. (2012). *Ensino da matemática.* IESDE Brasil S.A.

Lamon, S. J. (1999). Teaching Fractions and Ratios for Understanding. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. (Estatuto do aluno).

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

Leite, S. (2005). *Alfabetização e letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas*. Komedi.

Lisboa, I. (2005). *Reflectindo sobre a formação.* Alonso, L. & Roldão, M. (Org.). Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão. Edições Almedina.

Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. LIDEL.

Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa.* Pactor.

Luís, D. (2013). *Estudo do meio: Os animais no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado). https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2878/1/DissertMestradoDulceMarlenePereiraLuis2013.pdf

Machado, C. (2017). *Diversificação de estratégias na promoção da leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.* (Dissertação de mestrado). https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4650/1/DissertMestradoCarlaFilipaJacobMachado2018.pdf

Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um 'Mundo de Verdura' a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.*). Desenvolver Competências em Língua Portuguesa.* (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar…A metodologia de trabalho de projeto.* Areal Editores.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação.

Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2018). *Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura*. CoDAS, 31(1), 1-8.

Mateus, A. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: Potencialidades e desafios.*

Matias, T. (2013). *Educação não formal – A importância das salas de estudo.* https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4716/1/TelmaMatias.pdf

Mendes, I., Guimarães, A. S., & Nunes, C. (2012). Aquisição da leitura e escrita: A inter-ligação entre fatores psicolonguísticos e fatores afetivo-motivacionais. *Actas do 12.º colóquio de psicologia e educação* (pp. 429-443). https://cidtff.web.ua.pt/producao/sofia_andrade/Actas_12_Coloquio_Internacional_Psicologia_Educacao.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro.*

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

Ministério da Educação. (2021e). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Ministério da Educação. (2021f). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Ministério da Educação/DGE (Eds.). (2017a). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, A. (2014). O envolvimento das famílias nas atividades de sala de aula de 1.º ciclo. [Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3818/1/O%20envolvimento%20das%20fam%C3%ADlias%20nas%20actividades%20de%20sala%20de%20aula%20de%201.%C2%BA%20ciclo.pdf

Moratori, P. B. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensono aprendizagem?* https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod_resource/content/1/Por%20que%20utilizar%20Jogos%20Educativos%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20.pdf

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Universidade Aberta.

Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» rotinas*. [Tese de mestrado, Instituto Piaget]. Repositório da Escola Superior de Educação Jean Piaget. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança.* Mc Graw Hill.

Pereira, M. P. C. R. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade de

Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8166/1/ulfpie043097_tm.pdf

Perry, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spoken. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp.461-492). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinhal, J., Cavaco, C., Cardona, M. J., Costa, F. A., Marques, J., & Faria, A. R. (Org.). (2019). *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal.* https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6216/1/Artigo_XXV_AFIRSE_2019_um_modelo_supervis%c3%a3o.pdf

Pinto. L. (2007). Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em portugal. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Escola Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/705/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Luis%20Castanheira%20Pinto%20-%20PDF.pdf

Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na leitura. In F. Azevedo, (coord.). *Formar leitores das teorias às práticas.* (pp. 69-87). Lidel.

Prats, J., Rubio, J., & Souto, L. (2016). *Las batallas del cómico*. Anejos de diablotexto digital.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica.* https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf

Reis, M. P. I. F. (2008). A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório da Universidade de Málaga. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades.* Edições Cosmos.

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

Ribeiro, M., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita: Um guia para o sucesso dos nossos filhos!*. Oficina do Livro.

Rodrigues, C. (2013). *Aprender em espaços não formais no 1.º ciclo do ensino básico – Do estudo do solo ao cultivo de plantas no horto de amato lusitano.* https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2028/1/Tese_Final.pdf

Ruivo, I. (2009*). Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus. Apresentação de um suporte interactivo de leitura.* [Tese de doutoramento, Universidade de Malága]. Repositório da Universidade de Málaga https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324

Sampaio, F. (2018). *Discursos didáticos das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico: Práticas e estratégias.* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/69723/1/Sampaio_2018.pdf

Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4152

Silva, E., & Silva, K. (2021). Importância do estágio supervisionado para a formação docente em geografia. *geTup – Revista de educação geográfica UP, 5/6, pp. 21-30.* https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/11310/10379

Silva, H., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre: Planificação de ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação.* Pactor.

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

Silveira-Botelho, T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma prática educativa na escola superior de educação João de Deus.* [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório da Universidade de Málaga. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2239/1/TERESA.SILVEIRA.Tecnologias.Informacao.pdf

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: Decifração.* Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

Sim-Sim, I., Silva. A., & Nunes, c. (2008*). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Solé, M. (2005). *A genealogia como estratégia de ensino/aprendizagem do tempo histórico no 1.º ciclo*. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2987/3/A%2BGenealogia%2Bcomo%2Bestrat%C3%A9gia%2Bde%2Bensino-aprendizagem%2Bdo%2Btem..pdf

Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. *Bases psicopedagógicas – 1.º volume.* Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. (2.º Volume): Drama e Dança.* Instituto Piaget.

Sousa, M. (2012). *Um estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança]. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%AAncias.pdf

Thouin, M. (2010). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias*. Instituto Piaget.

Tralha, A. R. (2012). *Relatório de estágio profissional*. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2534/1/AnaTralha.pdf

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas. Prática*. Edições Asa.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

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

Veríssimo, M. (2019). Expressão dramática – 1.º ciclo. In J. Reis, M. Fortes, M. Martins, M. Veríssimo & M. Brito (Org.). Educação artística. Espressão musical, dramática e plástico 1.º ciclo. Guia do(a) professor(a). https://minedu.gov.cv/media/manuais/2020/10/16/Guia_Educa%C3%A7%C3%A3o_Artistica_1%C2%BA_ciclo__Digital.pdf

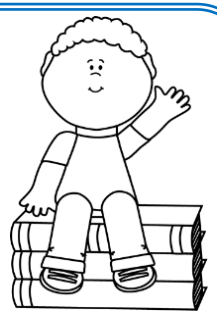
Wojciechowska, D. (2005). *Actas dos encontros sobre literatura para crianças e jovens.* https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4421/2/WOJCIECHOWSKA.pdf

Anexos

Anexo I

Nome: _____

Data: _____/_____/_____



Rima – *Os animais que tive*, de João Manuel Ribeiro

1. Cola as quadras, pela ordem que as ouviste.
2. Circunda as palavras que rimam.

eu tive um

chamado marreco,

parecia mansinho,

mas era levado do caneco.

eu tive uma

chamada mariposa,

era muito colorida,

mas nada vaidosa.

eu tive uma

chamada gira-gira

andava nas nuvens,

sempre a dançar o vira.

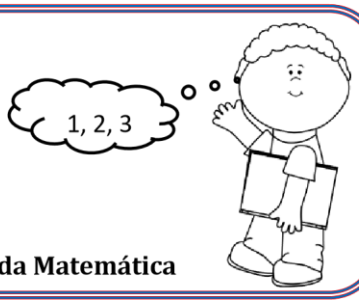
Anexo II

Grelha de correção					
Parâmetros	Identificação de rimas	Sequência das quadras	Motricidade fina	Total	Resultados da avaliação
Cotações	4,5	3,5	2	10	
C1	4,5	3,5	0	8	Bom
C2	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C3	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C4	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C5	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C6	4,5	3,5	0	8	Bom
C7	4,5	3,5	0	8	Bom
C8	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C9	3	3,5	0	6,5	Suficiente
C10	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C11	4,5	3,5	0	8	Bom
C12	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C13	4,5	1	0	5,5	Suficiente
C14	4,5	3,5	2	10	Muito Bom
C15	4,5	3,5	0	8	Bom
C16	4,5	3,5	0	8	Bom
TOTAL	4,41	3,34	1	8,75	Bom

Anexo III

Nome: _____

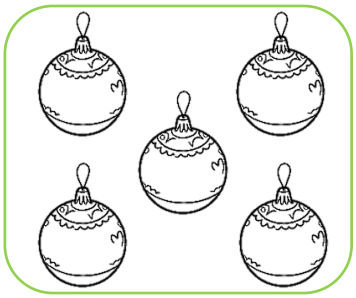
Data: _____/_____/_____

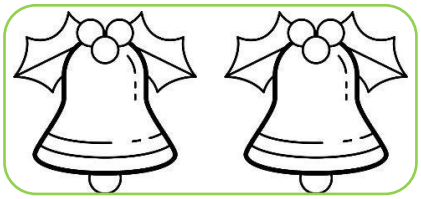


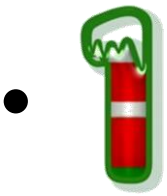
Domínio da Matemática

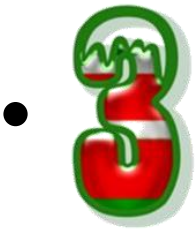
Os números

1. Faz a correspondência, usando um traço, da imagem ao algarismo. Pinta as imagens.









Anexo IV

Grelha de correção					
Parâmetros	Associação da imagem ao algarismo	Motricidade fina		Total	Resultados da avaliação
Cotações	7	1,5	1,5	10	
C1	1	1,5	0	2,5	Fraco
C2	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C3	7	0	1,5	8,5	Bom
C4	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C5	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C6	7	0	1,5	8,5	Bom
C7	7	0	0	7	Bom
C8	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C9	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C10	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C11	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C12	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C13	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C14	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C15	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C16	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C17	7	0	1,5	8,5	Bom
C18	7	0	1,5	8,5	Bom
C19	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
C20	7	0	1,5	8,5	Bom
C21	7	1,5	1,5	10	Muito Bom
TOTAL	6,71	1,07	1,36	9,14	Muito Bom

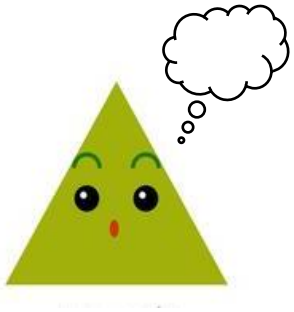
Anexo V

Português	4.º ano Ano letivo 2022/2023
Nome: _____	Data: ___/___/_____

Lê…

1. Lê o seguinte texto.
   1.1. Depois de leres o texto, preenche as notas de rodapé, recorrendo ao teu dicionário.

O quadrado convencido



Era uma vez um quadrado que era muito convencido. Vangloriava-se[1] de que sem ele não haveria cubos, pirâmides quadrangulares e muito mais. Mas um dia, um triângulo cansado de tanta presunção[2] foi falar com ele:

– Por que estás sempre com esse ar de superior? – perguntou o triângulo.

– Porque sou indispensável. – Explicou o quadrado. – Não sei se já reparaste, mas, sem mim, no Egito não haveriam pirâmides! És cego?

– Tu é que pareces cego de vaidade! Não te apercebeste que, nós, os triângulos, somos as faces laterais das pirâmides? – questionou o triângulo.

– Sim, mas eu também estou na pirâmide, sou base. Sem mim não haveria…

– Estou cansado desta conversa. Tens que admitir que nas pirâmides estás no chão, na base quero eu dizer. Se tirarem uma fotografia às pirâmides, tu não apareces, pois estás por baixo! Somos nós que percorremos o mundo, nas fotografias dos turistas.

– Mas toda a gente sabe que eu lá estou, e aliás sem mim…

– Para! Eu já percebi que não mudas de ideias, mas olha, também há pirâmides triangulares! Sabias?

---

[1] Vangloriar:
[2] Presunção:

– Ora, ora se me cortarem uma parte, podemos ter uma pirâmide meu caro, e não só, também é possível obter outros sólidos!

– És mesmo convencido! Sofres de “superioridade”?

– Desculpa, mas tenho que me ir embora – gozou o quadrado. – Tenho aquela sessão de autógrafos no museu da matemática, sabes como é… Ai não, tu não sabes, aliás como poderias saber?

Passado alguns dias, o quadrado ficou doente, uma forte constipação fê-lo ficar com os seus quatro ângulos retos infecionados, dois pareciam obtusos e os outros dois agudos. Estava feito num trapézio. Os serviços do quadrado foram solicitados, pelos alunos do Jardim-Escola João de Deus dos Olivais, numa tarefa de investigação matemática e não tinha quem o pudesse substituir. Foi então organizada uma reunião urgente entre polígonos:

– Como será que o vamos substituir? – Perguntou o chefe que era um experiente icoságono[3].

– Já sei – exclamou um dos triângulos. – Nós, os triângulos, se nos juntarmos dois a dois formamos um quadrado!

Grita, lá do canto, um preguiçoso triângulo obtusângulo e escaleno, tentando fugir ao trabalho:

– Não podem ser quaisquer triângulos!

Um hexágono irregular, habituado às irritações dos triângulos obtusângulos, compreendendo o que ele quis dizer explicou a sua ideia:

− Não se esqueçam que só aos triângulos retângulos é que se pode atribuir a tarefa de substituir o quadrado.

Timidamente, um losango questionou:

− E pode ser qualquer triângulo retângulo?

Neste momento todos os triângulos começaram a tentar arranjar par, a encaixarem-se noutros triângulos, mas nem sempre resultava muito bem…

Depois de um grande corrupio, verificou-se que apenas os triângulos retângulos e isósceles é que podiam transformar-se num quadrado.

---

[3] Icoságono:

E assim foi, foram então escolhidos dois triângulos deste tipo, eleitos entre todos os polígonos presentes na reunião, para substituir o quadrado. E pode dizer-se que a tarefa foi um êxito! Os triângulos retângulos e isósceles, substituíram o quadrado na perfeição! Até houve quem não se apercebesse da inevitável troca.

Sabendo do que se passou, no dia seguinte, o quadrado foi falar com os triângulos substitutos, já com uma atitude bem diferente.

− Eeeuu…eeu…eu…eu soube que foram vocês que me substituíram…

− Sim fomos nós, porquê? Vais criticar-nos, é? Achas que não estivemos à altura?

− N…não, antes pelo contrário, eu queria agradecer-vos. Eu fui muito injusto em relação aos triângulos e aos outros polígonos.

O quadrado foi sincero no seu pedido de desculpas e a verdade é que agora quadrados e triângulos parecem mais unidos. Até há quem os considere os melhores amigos. Nunca mais ninguém teve queixas do quadrado.

Susana Gomes, Histórias…com matemática, Escola Superior de Educação de Viseu (Adaptado)

Interpreta…

2. Qual é o título do texto?_____
3. Quem é o autor do texto?_____
4. Quantos parágrafos tem o texto?_____
5. Responde às questões que te são feitas de acordo com o texto.
   a) Quem são as personagens principais do texto?

      _____

      _____

   b) Refere duas características do quadrado?

      _____

      _____

      _____

      _____

c) “Foi então organizada uma reunião urgente entre polígonos.” Como é que os polígonos resolveram a falta do quadrado?

_____
_____
_____
_____

d) O quadrado sentiu que foi injusto com os triângulos. Transcreve do texto uma frase que comprove a seguinte afirmação.

_____
_____
_____

Gramática…

6. Transcreve do texto:

a) Um advérbio de negação: _____

b) Dois verbos no presente do indicativo: _____

c) Quatro nomes comuns: _____

d) Um adjetivo qualificativo: _____

e) Um adjetivo no grau superlativo absoluto analítico: _____

f) Um determinante demonstrativo: _____

Anexo VI

Grelha de correção							
Parâmetros	Organização externa do texto	Interpretação do texto		Utilização do dicionário	Gramática (classes de palavras)	Total	Resultados das avaliações
Cotações	1,5	3	1	2	2,5	10	
A1	1,5	3	0,6	2	2,1	9,2	Muito Bom
A2	1,5	3	0,8	2	2,5	9,8	Muito Bom
A3	1,5	3	1	2	2,5	10	Muito Bom
A4	1,5	3	0,8	2	2,5	9,8	Muito Bom
A5	1,5	3	0,8	2	2,5	9,8	Muito Bom
A6	1	3	1	2	2,5	9,5	Muito Bom
A7	1,5	3	1	2	2,5	10	Muito Bom
A8	1,5	3	0,6	2	2,5	9,6	Muito Bom
A9	1,5	3	0,8	2	2,1	9,4	Muito Bom
A10	1,5	3	0,8	2	2,5	9,8	Muito Bom
A11	1,5	3	0,2	2	2,5	9,2	Muito Bom
A12	1,5	3	1	2	2,5	10	Muito Bom
A13	1,5	1,5	1	1	1,3	6,3	Suficiente
A14	1	3	0,4	2	2,5	8,9	Bom
TOTAL	1,43	2,89	0,77	1,93	2,36	9,38	Muito Bom

Anexo VII

STOP Matemático

Número	+10	antecessor ←	-3	par ou ímpar	X3	sucessor →

Anexo VIII

Grelha de correção									
Parâmetros	Compreensão dos fatores básicos das operações (adição, subtração e multiplicação)			Identificação do valor posicional de um algarismo		Aplicação de algarismos pares e ímpares		Total	Resultados da avaliação
Cotações	2	2	2	1	1	1	1	10	
A1	2	2	0	1	1	1	1	8	Bom
A2	2	2	2	1	1	1	1	10	Muito Bom
A3	2	0	2	1	1	1	1	8	Bom
A4	2	2	2	1	1	1	1	10	Muito Bom
A5	2	0	2	1	1	1	1	8	Bom
A6	0	0	0	0	1	0	0	1	Fraco
A7	2	2	2	1	1	1	1	10	Muito Bom
A8	2	2	0	1	0	1	1	7	Bom
A9	2	2	2	1	1	1	1	10	Muito Bom
A10	2	2	0	1	1	1	1	8	Bom
A11	0	2	0	0	1	1	1	5	Suficiente
A12	2	0	0	1	1	0	0	4	Insuficiente
A13	2	0	0	1	1	1	1	6	Suficiente
A14	2	2	0	1	1	1	1	8	Bom
A15	2	0	0	1	1	1	0	5	Suficiente
A16	2	0	0	0	0	0	0	2	Fraco
A17	2	0	0	1	1	1	1	6	Suficiente
A18	2	0	0	1	1	1	1	6	Suficiente
A19	2	0	0	1	1	1	0	5	Suficiente
A20	2	2	0	1	1	1	1	8	Bom
A21	2	0	0	1	0	0	0	3	Insuficiente
A22	0	2	2	1	1	1	1	8	Bom
A23	2	2	0	1	0	1	1	7	Bom
TOTAL	1,74	1,04	0,61	0,87	0,83	0,83	0,74	6,65	Suficiente
Média por parâmetro	3,39			1,70		1,57		6,65	Suficiente

Anexo IX

Questionário de avaliação do projeto – Uma quinta na escola

Assinala com um X a opção que te parece mais adequada.

1. Gostaste de participar no projeto *Uma quinta na escola*?

   Sim ☐ Não ☐ Mais ao menos ☐

   Justifica a resposta anterior.

   _____

   _____

   _____

2. Quais os aspetos, positivos e negativos, que gostarias de referir?

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Gostavas de continuar a ter contacto com animais na escola? Justifica a tua resposta.

   _____

   _____

   _____

4. Avalia o teu desempenho ao longo do projeto.

	I	S	B	MB	E
Trabalho de equipa					
Interesse e empenho ao longo do projeto					
Participei ativamente em todas as atividades					
Adquiri conhecimentos					
Pesquisei mais sobre o tema do projeto					
Avaliação global do projeto					

Legenda: I – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom; E – Excelente

5. Deixa sugestões para melhorar o projeto.

   _____

   _____

   _____

   _____

Obrigada pela tua participação