



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

Carolina Maria Gonçalves Fernandes

Lisboa, julho de 2021



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Carolina Maria Gonçalves Fernandes

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 Ivens Ferraz Colares Pereira dos Reis.

Lisboa, julho de 2021



Parecer do/a Orientador/a

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

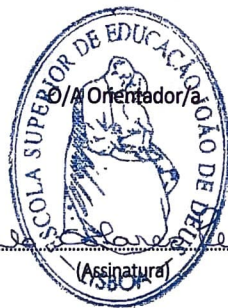
Coorientador/a (nome completo).....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a
licenciado/a, ...CAROLINA MARIA GONÇALVES FERNANDES.....

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

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.
Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um
Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 9 de JULHO de 20 21



Paula Ivens Ferreira dos Reis

(Assinatura)

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, por toda a paciência que tiveram comigo e pelo apoio prestado quando mais precisava. Obrigada por me incentivarem sempre a seguir os meus sonhos!

Ao meu coelho Tobias por me aturar sempre, e participar nos trabalhos e nas aulas por *Zoom* quando era necessário.

Ao Fábio, por todo o amor e ajuda, mas principalmente, por nunca deixar de acreditar em mim.

A todas as pessoas dos Pardieiros que por tantas vezes me ajudavam em temas e na recolha de materiais.

A toda a equipa da Associação de Jardins-Escola João de Deus e da Escola Superior de Educação João de Deus, por me ajudarem ao longo deste percurso.

Às minhas amigas da Escola Superior de Educação João de Deus que me tornavam os dias mais alegres e interessantes.

Vem comigo eu quero-te mostrar
Que a vida é como um carrocel
Ser criança é acreditar
Que viver é doce como o mel.

Batatoon

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional (I, II, III e IV) surge no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve início em outubro de 2019 e término em julho de 2021, e é referente às Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV.

Este relatório está dividido em quatro capítulos. O primeiro é destinado aos dez relatos de Estágio Profissional, em que sete são de atividades/aulas observadas e três são reflexões de atividades/aulas realizadas por mim. Estes relatos estão distribuídos pela Educação Pré-Escolar e pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo consiste em quatro Planificações de atividades para a Educação Pré-Escolar e outras quatro Planificações de aulas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No terceiro capítulo encontram-se quatro Dispositivos de Avaliação, das atividades/aulas realizadas, contemplando as aprendizagens, as capacidades e as atitudes das crianças.

No quarto e último capítulo apresento um trabalho de projeto com o tema “Animais a caminho!”, cujo objetivo é sensibilizar as crianças sobre a temática dos animais, as suas características e a sua importância na sociedade, enquanto animais de estimação. Este tema está presente na Área do Conhecimento do Mundo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório termina com uma reflexão sobre o meu percurso, e a importância do mesmo para a minha formação pessoal e enquanto futura docente.

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

Abstract

This Professional Internship Report (I, II, III e IV) comes within the scope of the Masters Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, which started October 2019 and ended July 2021, and pertains to curricular units I, II, III and IV of the Professional Internship.

This report is divided into four chapters. The first chapter refers to the ten Professional Internship Reports, seven of which concern observed classes, and the remaining three are reflections of activities carried out by me. These Reports are distributed throughout Pre-School Education and Primary School.

The second chapter consists of four Activity Plans for Pre-School Education, and another four Lesson Plans for Primary School, comprising a total of eight Plans with strategies energized by me.

In the third chapter, there are four Assessment Forms, regarding the activities/classes carried out, contemplating the learning, capacities and attitudes of the children.

In the fourth and last chapter, I present a project with the subject “Animals are on their way!”, aiming to raise awareness to the animal theme, their characteristics e importance in our society as pets. This subject is present in the World Knowledge Field, in Curricular Orientations to Pre-School Education and in the Study of Social Environment for Primary School Education.

The report ends with a reflection on my journey, and its key role in my development, both as an individual and as a future teacher.

Keywords: Pre-School Education; Primary School; Professional Internship; Activity Plans; Assessment Forms; Project.

Índice Geral

Índice de Quadros.....	xii
Índice de Figuras	xiii
Introdução.....	1
1. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional.....	2
2. Calendarização e Cronograma do Estágio.....	4
Capítulo 1 - Relatos de Estágio	6
1. Descrição do capítulo	6
1.1. Relatos de Estágio.....	6
1.1.1. Relato 1 - Domínio da Matemática - 3 anos.....	6
1.1.2. Relato 2 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 5 anos..	9
1.1.3. Relato 3 - Domínio da Matemática - 4 anos.....	11
1.1.4. Relato 4 - Área do Conhecimento do Mundo - 5 anos	14
1.1.5. Relato 5 - Disciplina de Português - 2.º Ano.....	17
1.1.6. Relato 6 - Jogo interdisciplinar - 2.º Ano	20
1.1.7. Relato 7 - Disciplina de Estudo do Meio - 2.º Ano	22
1.1.8. Relato 8 - Disciplina de Estudo do Meio - 3.º Ano	26
1.1.9. Relato 9 - Disciplina de Matemática - 4.º Ano.....	28
1.1.10. Relato 10 - Disciplina de Português - 4.º Ano.....	31
Capítulo 2 - Planificações.....	34
1. Descrição do capítulo	34
1.1. Fundamentação Teórica	34
1.2. Planificações.....	36
1.2.1. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos).....	36
1.2.2. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)	39

1.2.3. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos).....	41
1.2.4. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos).....	45
1.2.5. Planificação da aula da disciplina de Matemática (1.º Ano)	47
1.2.6. Planificação da aula da disciplina de Português (2.º Ano)	49
1.2.7. Planificação da aula da disciplina de Português (3.º Ano)	52
1.2.8. Planificação da aula da disciplina de Educação Artística- Artes Visuais (4.º Ano) 54	
Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação	56
3.1. Descrição do capítulo.....	56
3.2. Fundamentação Teórica	56
3.3.1. Contextualização da atividade.....	59
3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	59
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados	60
3.4. Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	62
3.4.1. Contextualização da atividade.....	62
3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	62
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados	64
3.5. Avaliação da aula da disciplina de Português.....	65
3.5.1. Contextualização da atividade.....	65
3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	65
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados	67
3.6. Avaliação da aula da disciplina de Matemática.....	68
3.6.1. Contextualização da atividade.....	68
3.6.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	69
3.6.3. Apresentação e análise dos resultados	70
Capítulo 4 - Trabalho de Projeto “Animais a caminho!”	73

1. Introdução do trabalho de projeto	73
2. Fundamentação Teórica	74
2.1. Trabalho de projeto	74
2.2. Importância dos animais na sociedade e no ambiente	76
2.3. Importância da biodiversidade e da preservação de espécies animais no ambiente natural	77
3. Desenvolvimento do projeto	79
3.1. Problema	79
3.1.1. Problemas parcelares	79
3.2. Destinatários	80
3.3. Entidades envolvidas	80
3.4. Motivação e negociação.....	80
3.5. Objetivos.....	81
3.5.1. Objetivos gerais	81
3.5.2. Objetivos específicos.....	81
3.6. Planeamento.....	82
3.6.1. 1.ª fase- Investigação	82
3.6.2. 2.ª fase- Recolha de dados	83
3.6.3. 3.ª fase- Apresentação dos animais de estimação.....	83
3.6.4. 4.ª fase- Sensibilização da comunidade escolar.....	83
3.7. Recursos.....	84
3.7.1. Recursos humanos	84
3.7.2. Recursos materiais.....	84
3.8. Produtos finais	85
3.9. Avaliação	85
3.9.1. Do processo	85
3.9.2. Do produto final	85

3.10. Calendarização	85
4. Considerações finais do trabalho de projeto	86
Considerações finais	88
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos	104
Anexo 1- Protocolo-experimental- Luz e Sombra	
Anexo 2- Protocolo-experimental- O que mantém mais tempo um cubo de gelo?	
Anexo 3- Proposta de trabalho- Contagem de sílabas	
Anexo 4- Proposta de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	
Anexo 5- Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	
Anexo 6- Proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	
Anexo 7- Grelha de correção da proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	
Anexo 8- Proposta de atividade da disciplina de Português (2.º Ano)	
Anexo 9- Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Português (2.º Ano)	
Anexo 10- Proposta de atividade da disciplina de Matemática (4.º Ano)	
Anexo 11- Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Matemática (4.º Ano)	
Anexo 12- Exemplo de um guião orientador de questões a colocar às crianças ao longo do projeto	
Anexo 13- Exemplo de um inquérito de satisfação para a avaliação final do projeto para as crianças	
Anexo 14- Exemplo de um inquérito de satisfação para a avaliação final do projeto para os familiares das crianças	

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cronograma do Estágio Profissional	5
Quadro 2 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)	37
Quadro 3 - Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)	39
Quadro 4 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)	42
Quadro 5 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	45
Quadro 6 - Planificação da aula da disciplina de Matemática (1.º Ano)	47
Quadro 7 - Planificação da aula da disciplina de Português (2.º Ano)	49
Quadro 8 - Planificação da aula da disciplina de Português (3.º Ano)	52
Quadro 9 - Planificação da aula da disciplina de Educação Artística- Artes Visuais (4.º Ano)	54
Quadro 10 - Escala utilizada nos dispositivos de avaliação	58
Quadro 11 - Parâmetros e critérios da proposta de trabalho do Domínio da Matemática (3 anos)	60
Quadro 12 - Parâmetros e critérios da proposta de trabalho da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	63
Quadro 13 - Parâmetros e critérios da proposta de trabalho da disciplina de Português (2.º Ano)	67
Quadro 14 - Parâmetros e critérios da proposta de trabalho da disciplina de Matemática (4.º Ano)	70
Quadro 15 - Cronograma das diferentes atividades	86

Índice de Figuras

Figura 1 - Molduras com as folhas de outono	7
Figura 2 - Resultado exposto no quadro	9
Figura 3 - Cenário e personagens da história	14
Figura 4 - Ditado com os olhos vendados	17
Figura 5 - Cartões (cada cor representa uma equipa)	20
Figura 6 - Boneco de Neve em feltro (45 cm)	22
Figura 7 - Cubos de gelo revestidos	23
Figura 8 - Boneco ferido	26
Figura 9 - Calculadores Multibásicos	28
Figura 10 - Exemplo da representação de um número até à classe dos biliões	29
Figura 11 - Livro <u>Se tu visses o que eu vi</u> , com poemas de António Mota	31
Figura 12 - Alunos a realizar a proposta de trabalho	32
Figura 13 - Livro	37
Figura 14 - Fantoche Ouriço-cacheiro	37
Figura 15 - Tapete para o jogo com os Blocos Lógicos	40
Figura 16 - Cenário e personagens na saia mágica	42
Figura 17 - Livro	43
Figura 18 - Coelho Tobias	43
Figura 19 - Livro	50
Figura 20 - Fantocheiro	50
Figura 21 - Cartões indutores da Fábrica das Histórias selecionados pela turma	53
Figura 22 - Trabalho inspirado na cultura africana	55
Figura 23 - Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)...	61
Figura 24 - Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	64
Figura 25 - Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Português (2.º Ano).	67
Figura 26- Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática (4.º Ano).	70

Introdução

O presente relatório de Estágio Profissional corresponde ao trabalho elaborado ao longo de quatro semestres de experiência educativa, ao nível de observação e intervenção. Destina-se às Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

O objetivo deste relatório é refletir sobre o trabalho desenvolvido e observado durante os quatro semestres. A observação durante o Estágio Profissional assume uma grande importância para a realização deste documento.

Ao longo do Estágio, o método utilizado foi o de observação direta, uma vez que presenciei as atividades realizadas pelos educadores/professores titulares de turma. Uma outra variante da observação direta é a observação participante em que o observador participa na vida do grupo (Estrela, 1994); também esta foi usada durante o estágio, uma vez que fui realizando diversas atividades com as crianças.

A concretização de atividades durante os quatro semestres permite ao futuro docente melhorar e diversificar estratégias, e assim vir a cometer menos erros ao longo das atividades que vai planeando, pois é com a experiência prática que se aprende. Na perspetiva de Formosinho (2009), é “inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da formação” (p. 127).

Enquanto futura docente, considero que a realização do Estágio Profissional é de extrema importância e fundamental para a nossa formação profissional uma vez que, segundo Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2008), os professores adquirem o seu saber profissional “em campo, na ação, pelos seus próprios meios, através da sua experiência” (p. 32); deste modo, tal como afirma Zeichner (1993), o estagiário torna-se um “agente ativo do seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 14), podendo observar e colocar logo em prática os novos conhecimentos que adquire.

A prática pedagógica necessita de uma formação interligada, de modo a aplicar conteúdos durante o estágio, e de modo a saber refletir sobre o que foi observado. Mosqueira e Almeida (2017) defendem que a formação deve, assim, estimular uma

perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção da identidade profissional.

Para além da formação teórica adquirida nas Unidades Curriculares é fundamental neste processo uma equipa de supervisão para nos acompanhar e auxiliar. Durão e Almeida (2017) referem que “a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação, de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 73).

A realização da prática pedagógica orientada pela equipa de supervisão pedagógica e caso se consiga, esta for realizada entre pares, então podemos dizer que é realmente essencial, uma vez que é possível discutir ideias, partilhar experiências e refletir sobre as mesmas. Flores e Simão (2009) defendem que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (p. 31).

Assim, para concluir, o Estágio Profissional, tal como afirma Formosinho (2009):

(...) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (p. 105).

Com a pandemia da Covid-19, os Estágios Profissionais III e IV foram realizados individualmente em cada sala. Felizmente, tive uma colega de turma com quem partilhei as escolas onde os mesmos foram realizados. Este facto facilitou o processo de partilha de ideias e permitiu que nos apoiássemos mutuamente.

1. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional I decorreu numa escola localizada na área de Lisboa, que possui as valências de Pré-Escolar, com dois grupos de crianças por cada faixa etária, e a valência de 1.º Ciclo onde existem duas turmas de cada ano de escolaridade.

Há crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. O espaço físico da escola é composto por uma área interior, constituída por salas de aula, uma biblioteca/sala de computadores, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, casas de banho e um salão que desempenha a função de sala de dois grupos de crianças de 4 anos de idade, assim como de refeitório na hora de almoço.

O seu espaço exterior é constituído por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, e o outro para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Estágio Profissional II foi realizado numa escola idêntica à primeira.

Este estágio teve início presencial a 2 de março de 2020 e terminou a dia 13 do mesmo mês. Devido à pandemia da Covid-19, a partir deste dia e em diante, o mesmo passou a ser desenvolvido e acompanhado na plataforma *Zoom* através de simulações com as colegas e a equipa de supervisão.

O Estágio Profissional III decorreu em regime presencial (desde dia 16 de outubro de 2020 até ao dia 19 de janeiro de 2021) na mesma escola onde começou o Estágio Profissional II, mas, devido à evolução da pandemia da Covid-19 no nosso país, fecharam as escolas a partir do dia 22 de janeiro, inclusive. Assim, o estágio passou a ser desenvolvido através de simulações, tal como já tinha acontecido com o Estágio Profissional II.

O Estágio Profissional IV iniciou-se no dia 8 de março de 2021 com uma reunião via *Zoom* para esclarecimento de como iria decorrer o mesmo enquanto as escolas estivessem fechadas. No dia 12 de março, iniciei o estágio com o grupo destinado via plataforma *Webex* e no dia 9 de abril, em regime presencial.

Este Estágio Profissional decorreu numa escola localizada na área metropolitana de Lisboa, que possui as valências de Berçário, Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo onde existem duas turmas de cada ano de escolaridade.

As faixas etárias e respetivas valências estão compreendidas entre os 3 meses e os 10 anos. O espaço físico da escola é composto por duas áreas interiores, constituídas por salas de aula e casas de banho. A área principal inclui ainda um refeitório, uma cozinha e um ginásio. E na outra área encontramos ainda um laboratório e uma biblioteca.

O seu espaço exterior é constituído por quatro recreios, um destinado às crianças da Creche e da Educação Pré-Escolar, os outros são destinados aos alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que um deles é um campo desportivo. Numa zona mais recolhida podemos encontrar uma horta.

2. Calendarização e Cronograma do Estágio

Durante todo o Estágio Profissional, realizaram-se reuniões de estágio e orientações tutoriais. Todas as reuniões de estágio ocorreram depois das aulas avaliadas, nos locais de estágio, com o intuito de refletir e fazer uma breve análise sobre a prestação das alunas estagiárias. A orientação tutorial, teve lugar na Escola Superior de Educação João de Deus, com periodicidade semanal, onde as alunas planificavam as atividades que iam realizar com as crianças e dialogavam acerca das estratégias escolhidas.

O Estágio Profissional I começou no dia 11 de outubro de 2019 e dividiu-se em dois momentos: o primeiro, na sala dos 3 anos, de outubro a dezembro, e o segundo, na sala dos 5 anos, de dezembro a fevereiro. Os momentos de estágio aconteceram todas as segundas-feiras das 9h às 16h e sextas-feiras entre as 9h e as 13h.

O Estágio Profissional II também incidiu na valência da Educação Pré-Escolar e teve início no dia 2 de março de 2020. Foi realizado às segundas e sextas-feiras, das 9h às 16h. Sendo que dia 13 de março foi o último dia presencial, seguindo-se o estágio através de simulações.

A partir do Estágio Profissional III, todos os estágios incidiram na valência de 1.º Ciclo. Começou no dia 16 de outubro de 2020 e foi realizado numa turma de 2.º ano, todas as segundas, terças e sextas-feiras, com o horário compreendido entre as 9h e as 13h, até ao dia 19 de janeiro de 2021, que foi o último dia presencial, seguindo-se o estágio através de simulações via plataforma *Zoom*.

O Estágio Profissional IV começou no dia 8 de março de 2021 com uma reunião com a Equipa da Prática Pedagógica, e com os diretores e professores dos respetivos locais de estágio. No dia 12 de março, através da plataforma *Webex*, estive com a turma de 4.º ano que me era destinada. Este estágio só seguiu em regime presencial no dia 9 de

abril de 2021, e decorreu todas as segundas e sextas-feiras, com horário compreendido entre as 9h e as 16h.

Ao longo do Estágio Profissional (2019-2021) realizaram-se diversas atividades letivas. No Quadro 1, encontra-se o cronograma do mesmo.

Quadro 1 - Cronograma do Estágio Profissional

Semestre	Atividade		Data
1.º	Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa- Acompanhamento de uma turma de 4.º ano e de um grupo de crianças de 3 anos	23 a 27 de setembro de 2019
	Educação Pré-Escolar	Acompanhamento de um grupo de crianças de 3 anos	11 de outubro a 13 de dezembro de 2019
		Acompanhamento de um grupo de crianças de 5 anos	15 de dezembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
2.º	Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa- Acompanhamento de um grupo de crianças de 4 anos, de um grupo de 5 anos, de uma turma de 1.º ano e outra de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10 a 14 de fevereiro de 2020
	Educação Pré-Escolar	Acompanhamento de um grupo de crianças de 5 anos	2 de março a 27 de abril de 2020*
		Acompanhamento de um grupo de crianças de 4 anos	4 de maio a 3 de julho de 2020*
3.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Acompanhamento de uma turma de 2.º ano	16 de outubro de 2020 a 19 de fevereiro de 2021**
4.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Acompanhamento de uma turma de 4.º ano	12 de março; 9 de abril a 9 de julho de 2021

*Devido à pandemia da Covid-19, a partir do dia 16 de março e até dia 3 de julho de 2020, o Estágio Profissional passou a ser desenvolvido através da plataforma digital.

** Devido à pandemia da Covid-19, a partir do dia 22 de janeiro e até dia 19 de fevereiro de 2021, o Estágio Profissional passou a ser desenvolvido através da plataforma digital.

Capítulo 1 - Relatos de Estágio

1. Descrição do capítulo

O presente capítulo corresponde à apresentação e respetiva narração de atividades/aulas observadas e realizadas durante o Estágio Profissional, em contexto de sala de aula. Cada uma destas observações será seguida de uma reflexão crítica, suportada e baseada em fundamentação teórica de diversos autores, com o intuito de justificar e refletir sobre as estratégias escolhidas.

Deste modo, apresento as atividades observadas e desenvolvidas durante o Estágio Profissional, assim como as estratégias utilizadas, vivenciadas em momentos diferentes, durante os quatro semestres, em escolas diferentes, na área metropolitana de Lisboa.

Os dez relatos são sobre atividades e aulas observadas nas faixas etárias compreendidas entre os 3 e os 5 anos da Educação Pré-Escolar e o 1.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes relatos incluem-se três de atividades/aulas que planifiquei e coloquei em prática. Na apresentação dos mesmos tive em conta as valências e depois a ordem cronológica dentro de cada uma.

1.1. Relatos de Estágio

1.1.1. Relato 1 - Domínio da Matemática - 3 anos

Na sala dos 3 anos, no dia 18 de outubro de 2019, sexta-feira, a educadora realizou uma atividade do Domínio da Matemática que pertence à Área de Expressão e Comunicação segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com crianças de 2 e 3 anos.

A educadora começou por organizar o espaço, pedindo às crianças que fizessem uma roda à volta do tapete e, depois de estarem todas prontas, sentarem-se no chão. De seguida, foi buscar um saco grande e questionou-as sobre o que estaria dentro daquele saco. Apelou sempre à magia e ao mistério. Ouviu as respostas que as crianças iam dando, à vez, e retirou o que estava efetivamente dentro do saco.

Explicou às crianças o que era o material, umas molduras forradas a feltro, e folhas de outono, em três dimensões e também em feltro. Promovendo o diálogo, questionou-as sobre quais as cores das folhas de outono, ao que estas responderam: amarelo, laranja, verde e castanho. Sendo que as folhas eram duas de cada cor, distribuiu as oito folhas, uma a cada criança.

De seguida, dispôs as molduras no tapete, voltadas para cima, e cada criança que tinha uma folha pôde escolher um local para a colocar (figura 1). Após as oito crianças terem colocado as suas folhas nas molduras, a educadora disse para todas olharem com atenção para onde estavam as folhas e os seus pares da mesma cor, introduzindo aqui a noção de par. Explicou o conceito dando o exemplo dos dois pés de cada criança e pedindo a duas delas que se levantassem e dessem as mãos, o que formava um par de elementos.



Figura 1 - Molduras com as folhas de outono

A educadora virou as molduras para baixo, escondendo assim as folhas, e do lado que ficou para cima podia ver-se um ponto de interrogação, que seria um sinal de mistério para as crianças, mas a educadora explicou que, na escrita, o sinal era utilizado no final das perguntas.

Para realizar o Jogo da Memória, foi pedindo às crianças para verem onde estava a folha de uma certa cor (que a educadora escolhia), e apelando à atenção elas tentavam acertar (uma hipótese para cada uma). Quando uma criança conseguia, ia outra a seguir tentar achar o par dessa mesma cor.

Nesse mesmo dia, na parte da tarde, as crianças realizaram uma atividade numa folha que consistia em pintar apenas um par de folhas, segundo as cores de outono, de forma a consolidar o conceito de par trabalhado na parte da manhã.

Fundamentação Teórica

O educador deve ser um agente motivador e incentivador nas suas aulas, no sentido em que promove a aprendizagem das suas crianças. Segundo Matos (s. d., p. 1076), “aprender não preenche um vazio, mas consiste em substituir as próprias ideias intuitivas, com as quais (a criança) interpreta o mundo, pelas ideias cientificamente aceites”.

A educadora possibilitou a todas as crianças o uso do material didático. Este pode tornar-se um instrumento útil no desenvolvimento da criança, possibilitando que esta realize aprendizagens. Como afirma Bezerra (citada em Caldeira, 2009, p. 15), “o material didático é todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem”.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 75) reforçam que “a disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (...) são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos”. Os materiais didáticos são, então, utilizados pelas crianças para as estimular nas atividades solicitadas pelos educadores/professores como recursos para a aprendizagem. Por vezes, a criança nem se apercebe que está a aprender através de materiais, pois, quando aliam o lúdico, podem permitir à criança aprender com maior facilidade e naturalidade.

Como sustenta Matos (citado em Caldeira, 2009, p. 24), os materiais manipulativos são importantes “para estabelecer um ambiente pedagógico mais dinâmico, de modo a permitir atitudes de professores e alunos facilitadores da aprendizagem”.

A atividade da parte da tarde serviu para desenvolver a motricidade das crianças. Porém, também cabe ao educador desenvolver as suas capacidades criativas, a fim de conseguir captar a concentração da atenção dos seus alunos, assim como o interesse pelo que está a ser desenvolvido e abordado pelo educador com as suas crianças. Como tal, uma sugestão para completar a atividade seria cada criança criar algo a partir das folhas, apelando à sua imaginação. Como afirma Consiglieri (2016):

O educador e o professor, na generalidade, deviam investir e contribuir para melhorar a sua formação individualizada, pois a permanente necessidade de atualização dos seus domínios socioprofissionais é um reconhecimento constante na sociedade contemporânea, por exigir uma educação enriquecida e dinâmica, não só para cada faixa etária da criança, mas também pelo contexto sociocultural numa determinada comunidade (p. 7).

Pude constatar através desta atividade que, ao longo do período que estive nesta sala, a educadora preocupava-se em ter muito material e ser criativa. As suas estratégias eram dinâmicas, diversificadas e sempre acompanhadas de um reforço positivo, nunca esquecendo que cada criança tinha o seu ritmo de trabalho.

1.1.2. Relato 2 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 5 anos

Na sala dos 5 anos, no dia 13 de janeiro de 2020, segunda-feira, realizei uma atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que pertence à Área de Expressão e Comunicação segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, num grupo de 24 crianças de 5 anos.

Comecei por sentar as crianças nos respetivos lugares. De seguida, recorrendo ao auxílio de um conta-gotas, distribuí uma gotinha de água a cada criança e fui dialogando, dizendo que a gotinha era uma amiga delas, que não a podiam perder e tinham que a tratar bem. As crianças ficaram entusiasmadas mas, aos poucos, foram descobrindo que a água se evaporava das suas mãos. Depois de ter distribuído as gotinhas, fui buscar um boneco/fantoches de uma gota de água que era o meu amigo que trazia uma história para eu ler. A história chamava-se *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos.

Após a leitura da história, explorei a palavra “gota” oralmente, recorrendo a exercícios que permitissem trabalhar a consciência fonológica. De seguida pedi a uma criança para vir organizar as letras móveis no quadro vertical, copiando a palavra, fazendo assim uma leitura global.

De seguida, coloquei uma nuvem de cartolina no quadro. Na nuvem lia-se “Se eu fosse uma gota...”. Distribuí a cada criança um quadrado de cartolina com uma gotinha desenhada, pedi-lhes que recortassem e que escrevessem uma palavra sobre o que seriam se fossem uma gota. De seguida, as crianças podiam pintar a gotinha como quisessem. Quando terminaram afixei as gotas deles no quadro por baixo da nuvem (figura 2), simulando a chuva a cair.



Figura 2 - Resultado exposto no quadro

Da parte da tarde, e a pedido da educadora da sala, estive a apoiar um pequeno grupo de crianças na aprendizagem da Cartilha Maternal, em virtude destas estarem um pouco mais atrasadas. Foi uma experiência gratificante pois pude aplicar a metodologia que aprendi ao longo da minha formação académica.

Fundamentação Teórica

Considero de extrema importância permitir a autonomia das crianças desta faixa etária, quando lhes damos a possibilidade de escreverem sozinhas, nem que seja uma pequena palavra apenas, fomentando o gosto pela escrita desde cedo.

Desenvolver a autonomia é realmente importante para o crescimento adaptado dos alunos. Como tal, uma das prioridades do educador deve ser a promoção de atividades que estimulem essa capacidade. Segundo Godinho (2016, p. 5), o educador “deve acompanhar cada criança no seu ritmo e nunca fazer com que todos sejam iguais”, desta forma, deve ajudá-las individualmente nas suas maiores dificuldades.

Segundo Yackel e Cobb (1996), um aluno autónomo é independente do professor e apresenta um conjunto de valores e normas que o orientam na sua tomada de decisões. A criança possui consciência da própria capacidade intelectual e utiliza-a nos seus comportamentos, julgamentos e decisões. Por outro lado, a criança não autónoma espera que o professor, figura de autoridade, lhe diga como atuar adequadamente.

Ultimamente tem-se verificado um aumento do número de estudos que pretendem perceber os processos interativos da sala de aula nos primeiros anos de escolaridade e o seu efeito no percurso académico e social das crianças (Connor, Son, Hindman & Morrison, 2005; Hamre & Pianta, 2005; Perry, Donohue & Weinstein, 2007). Foram identificados, como aspetos pedagógicos mais relevantes para o sucesso dos professores, a clareza dos objetivos de aprendizagem, da exposição, o entusiasmo do professor, a monitorização do interesse e do envolvimento dos alunos, a maximização do tempo de aprendizagem, o encorajamento do trabalho independente, o fornecimento de *feedback* positivo e detalhado, as elevadas expectativas dos professores, as competências de gestão e de planeamento, um bom conhecimento das matérias por parte dos professores e um ambiente seguro. Mas é sobretudo o trabalho independente que motiva os alunos.

Também é motivador para crianças desta faixa etária trabalhar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita de uma forma lúdica. Assim sendo, permitir que elas realizem o ato da escrita é uma boa forma de fomentar o interesse e a curiosidade para algo que virá a ser tão importante nas vidas delas.

Em relação à experiência que tive com o pequeno grupo de crianças, não posso deixar de referir que foi muito importante poder aplicar as regras da Cartilha Maternal com estas. Indo assim ao encontro de Ruivo (2009, p. 101) onde refere que a metodologia dos pequenos grupos “requer trabalho, dedicação e esforço por parte do professor mas que tem resultados positivos no desenvolvimento das competências” das crianças.

Na atividade descrita, as crianças puderam ser autónomas e capazes de escrever o que seriam se fossem uma gota, mesmo trocando alguns dos grafismos das letras e inclusive dizerem que escreveram uma palavra que para elas tem significado, sendo que nós apenas visualizamos rabiscos. É sempre uma boa estratégia para incutir o gosto pela escrita desde cedo.

Após um dia inteiro a lecionar a este grupo diversas áreas e atividades, esta última foi sem dúvida a que mais gostei de realizar, por ver que as crianças estavam entusiasmadas, interessadas e foram autónomas na realização das tarefas por mim propostas.

1.1.3. Relato 3 - Domínio da Matemática - 4 anos

No dia 27 de abril de 2020, segunda-feira, assisti a uma atividade do Domínio da Matemática, que pertence à Área de Expressão e Comunicação, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, realizada para um grupo de crianças de 4 anos, através da plataforma *Webex*.

A educadora começou por dividir a turma em pequenos grupos, e cada grupo realizava a atividade de 30 minutos, sobre a teoria dos conjuntos. Esta atividade tinha como recurso um *Powerpoint* atrativo, que começava com uma imagem de uma menina que ia mergulhar no mar, e a educadora questionava as crianças se queriam ir visitar o fundo do mar, ao que estas responderam que sim.

De seguida, apareciam seis imagens de peixes com algarismos em cima (de zero a vinte), e as crianças tinham que identificar o numeral representado no peixe que escolheram. Depois de identificarem todos os algarismos e conhecerem os nomes dos peixes todos que apareciam (peixe balão, tubarão...), referiram qual era o seu preferido e justificaram essa resposta.

Antecipadamente, a educadora pediu aos encarregados de educação que providenciassem dois fios de lã para se fazer as “linhas fronteiras” e que tivessem desenhado e recortado peixes para poderem manipular o material e assim trabalharem no concreto no dia da atividade.

De seguida, explorou os conceitos de dentro e fora do conjunto, e de linha fronteira, para poder começar a dizer quantos peixes pertenciam a cada conjunto, e as crianças foram fazendo, realizando contagens e identificando a vogal ou a consoante que designava o conjunto. A educadora também questionava sobre palavras que começavam com essa mesma letra identificada pela criança. Quando a criança não sabia, a educadora ajudava através de uma música, como por exemplo: letra B, a criança não conseguiu dizer uma palavra começada com essa letra e a educadora começou a cantar “O Manel tinha uma ...” e a criança identificava logo a palavra “bola” que começa com a letra B.

Ao longo da atividade, a educadora foi explorando, através de exemplos concretos, a noção de conjunto vazio (sem elementos), e de conjunto singular (com um elemento apenas).

Verifiquei também que na segunda sessão, a educadora manteve o mesmo ritmo e conseguiu ser mais explícita nas dinâmicas que introduziu. Foi uma experiência muito positiva ter tido a oportunidade de presenciar esta atividade na plataforma.

Fundamentação Teórica

A matemática é um domínio que deve ser explorado desde cedo, pela sua grande importância na vida das crianças e enquanto futuros adultos. Há um vasto leque de situações em que precisamos de utilizar o cálculo e o raciocínio lógico, por exemplo, no nosso dia-a-dia em sociedade.

A organização em pequenos grupos facilita sempre a aprendizagem das crianças, e visto que, dada a situação que o mundo estava a viver com a pandemia da Covid-19, as crianças tinham que estar ao computador, tornava-se difícil ter todas ao mesmo tempo, para realizar uma atividade.

Segundo Silveira-Botelho (2009, p. 120), para melhorar a qualidade da aprendizagem em contexto escolar, há que adequar a “integração e utilização das TIC se queremos, efetivamente, criar ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista”.

Em relação ao material que a professora pediu, fios de lã e os peixes, foi utilizado como recurso, num processo de aprendizagem e formação, pois serve para motivar as crianças para atividades que se pretendem que sejam ricas e estimulantes. No geral, é importante que as crianças conheçam o material para saberem trabalhar com ele. Para Caldeira (2009), “o material deve ser facilitado à criança, não só para que o conheça, mas também para que o assimile e domine, e ao mesmo tempo para estimular a sua criatividade” (p. 27).

Silva *et al.* (2016) defendem que “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p. 75). Contudo e de acordo, com Alsina (citada em Caldeira, 2009), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a ação mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos” (p. 33).

Nos conjuntos, quando a educadora pediu às crianças para relacionarem o algarismo escolhido com a quantidade de peixes, estava a introduzir o sentido de número. O número tem um papel fundamental na matemática, pois a criança tem que começar a ter a noção de número como uma quantidade. Segundo Kamii e Devries (citados em Caldeira, 2009, p. 66) “devemos encorajar as crianças a pensarem sobre os números e quantidades de objetos, quando estes forem significativos”.

O papel da educadora foi fundamental para o sucesso desta atividade pois a mesma foi apelando sempre à magia, o que é essencial com as crianças na Educação Pré-Escolar, foi cantando canções que as ajudavam a chegar à resposta, e mostrava que estava confiante e que dominava os conceitos transmitidos.

Pude também verificar que vários pais colaboraram e deixaram a criança responder autonomamente e outros respondiam pelos seus educandos. O comportamento de algumas crianças era diferente na medida em que ou ficavam mais caladas ou olhavam para os pais com medo de errar e dessa forma os dececionam.

Reis (2021) afirma que o papel dos pais neste tempo de pandemia não é fácil e que os mesmos sentem necessidade de terem mais apoio, quer nas dinâmicas escolares, quer na forma como podem aproveitar o tempo com os seus filhos. Contudo, a autora atrás referida, valoriza o esforço que os encarregados de educação fazem para estar a par e acompanhar os diversos currículos escolares. Como futura educadora/professora, também eu devo estar atenta e ser facilitadora nesses apoios.

1.1.4. Relato 4 - Área do Conhecimento do Mundo - 5 anos

No dia 8 de fevereiro de 2021, segunda-feira, assisti a uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo de uma colega de mestrado, incluída nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que foi simulada como uma proposta de atividade para um grupo de crianças de 5 anos, através da plataforma *Zoom*.

Para contextualizar a temática a abordar, a colega estagiária começou por contar a história *Não tenhas medo, Lobo Mau*, de Clara Cunha, recorrendo a uma dramatização com cenário e as personagens intervenientes em dedoches (figura 3).



Figura 3 - Cenário e personagens da história

De seguida, tapou a câmara e brincou com as crianças perguntando se alguém tinha desligado as luzes e falou sobre o medo do escuro que era comum a algumas crianças presentes.

Após esta introdução, a colega colocou a questão-problema “Porque não vemos os objetos no escuro?” (anexo 1), e deixou que as crianças dialogassem sobre as suas conceções alternativas. Para registar as previsões das crianças recorreu a duas imagens,

em que uma referia os olhos como a fonte de luz para ver o objeto e a outra referia o objeto como a fonte de luz para que os olhos o pudessem ver. Pediu que cada criança selecionasse no seu protocolo, com uma cruz, a imagem que achavam que era a correta.

Depois apresentou o material que ia ser utilizado na experiência: 3 caixas iguais identificadas com as letras A, B e C e todas com um buraco para ser possível ver o seu interior; 2 fontes de luz (lanternas); e 2 objetos não luminosos. A caixa A continha um objeto não luminoso e não iluminado, a caixa B continha um objeto não luminoso e uma lanterna, e a caixa C continha apenas uma lanterna.

Para realizar a experiência, a colega explicou o procedimento, que consistia em espreitar pelo buraco de cada caixa e ver o que acontecia. As crianças realizaram o mesmo procedimento para cada caixa e dialogaram sobre o que observaram em cada uma.

De seguida, registaram numa tabela de dupla entrada, se viram ou não o objeto (opções da coluna vertical) e a que caixa se referiam (opções da linha horizontal). Os resultados observados pelas crianças foram: na caixa A não observavam o objeto, na caixa B viam o objeto, e na caixa C também viam o objeto.

Antes de seguir para a conclusão, a colega pediu às crianças para confrontarem os seus resultados com as previsões iniciais e foi realizando questões para perceber se todas as crianças tinham compreendido a atividade experimental. Com isto, conseguiu que as crianças respondessem à questão-problema lançada no início e pediu-lhes que assinalassem a imagem que correspondia à conclusão, onde percebiam que apenas conseguem observar os objetos que têm luz própria ou quando estes são iluminados por outros. Essas duas imagens apresentadas nas conclusões eram iguais às que foram apresentadas nas previsões para que as crianças integrassem os conceitos científicos.

Fundamentação Teórica

A interdisciplinaridade tem uma grande importância para o ensino-aprendizagem das crianças e permite-lhes que haja uma ligação entre as várias áreas a trabalhar, sempre de uma forma simples e motivadora.

Em relação à estratégia escolhida para a contextualização Dohme (2010) refere que o cenário irá funcionar como um quadro básico, e as figuras vão compondo as cenas consoante o desenrolar da história. Este ato permite que as crianças tenham uma melhor perceção sobre a história que está a ser ouvida, e, ainda segundo o mesmo autor, permite que as mesmas adquiram vivências e desenvolvam características como o carácter, o raciocínio, a imaginação e a criatividade.

Em relação à questão do medo do escuro, utilizado para introduzir a questão-problema, Garner e Power (1996, citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 353), afirmam que “a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda fortemente as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros”.

Nas atividades experimentais é necessário o registo das ideias prévias das crianças, e é nesse momento que se verificam os erros de conhecimento, que, segundo Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007, p. 30) se devem à “não clarificação da diferença epistemológica entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum”. De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2012):

(...) todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p. 101).

Segundo Silva *et al.* (2016, p. 130), o uso de diversos materiais é fundamental e “as crianças devem encontrar a necessidade de exploração, experimentação e manipulação”. Depois de realizar os procedimentos e observar os resultados é necessário que haja a partilha dos mesmos.

Com a conclusão final, depois da partilha dos resultados obtidos por cada uma, as crianças conseguiram efetivamente integrar os conceitos pretendidos e perceber como funciona o “escuro” para que “nunca mais voltem a ter medo”.

Por ter sido uma atividade realizada na plataforma, a colega antes de a lecionar e durante a sua preparação foi apoiada pela equipa de supervisão, pela educadora da sala e por nós colegas, o que nos leva a concordar com a afirmação de Durão e Almeida (2017,

p. 78) onde a função do supervisor é orientar o “aluno no desenvolvimento do processo da prática pedagógica, facultando-lhe a oportunidade de aprender através da cooperação, da partilha, do diálogo, da comunicação, da experimentação e da ação-reflexão”.

Após o *términus* da mesma, houve uma reunião de avaliação e de reflexão sobre esta atividade tendo sido enaltecido os materiais, as estratégias, a expressão facial, a postura e a gestão do tempo. Quanto ao tom de voz, foi referido que o mesmo revelava algum nervosismo.

1.1.5. Relato 5 - Disciplina de Português - 2.º Ano

No dia 27 de outubro de 2020, terça-feira, observei uma aula na disciplina de Português, para uma turma de 17 alunos. Esta relacionava-se com a disciplina de Estudo do Meio porque a docente fez interdisciplinaridade.

Para começar, a professora distribuiu uma folha de linhas a cada aluno e pediu-lhes que escrevessem o habitual cabeçalho. De seguida, pediu que escrevessem como título “A importância da visão” e disse que iam realizar um exercício ortográfico.

Questionou os alunos sobre os 5 sentidos, de forma a rever aquilo que os mesmos já tinham falado em aulas anteriores. Quando chegou ao sentido da visão, a professora distribuiu uma venda a cada um e, com a minha ajuda, em pouco tempo, todos os alunos estavam vendados e com o lápis pronto a escrever (com a nossa indicação de onde se encontrava a linha).

Para realizar o ditado, a professora ia ditando aos poucos, a frase “Os cinco sentidos são: visão, audição, olfato, tato e paladar” (figura 4). Quando todas as crianças terminaram de escrever, pousaram os lápis e retiraram as vendas.

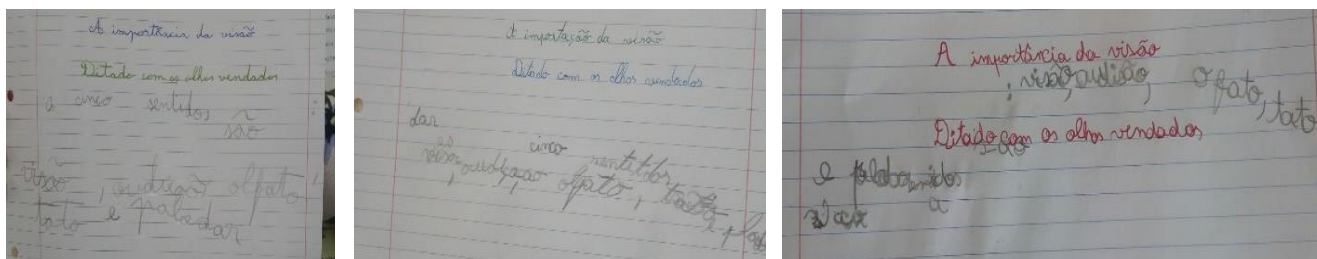


Figura 4 - Ditado com os olhos vendados

O espanto dos alunos ao observarem o seu trabalho foi um momento memorável, porque dessa reação surgiu a conversa da importância que a visão tem no nosso dia-a-dia e os cuidados que devemos ter com a mesma.

Num seguimento dessa atividade, a professora realizou o mesmo ditado, mas desta vez sem as crianças estarem vendadas para observarem a verdadeira diferença e a efetiva importância. Com base nisso, falou sobre a cegueira e a escrita em *Braille*, contando a história da sua origem.

Para futura recordação das crianças, a professora distribuiu-lhes uma folha com o alfabeto *Braille* de um lado e, do outro, por pura curiosidade, o alfabeto da língua gestual portuguesa.

Fundamentação Teórica

Devido à pandemia da Covid-19, esta turma passou grande parte do seu 1.º ano de escolaridade em quarentena com ensino à distância. Conforme Quirino (2015, citado em Batista, Sadoyama & Sadoyama, 2020) a falta ou ausência de interação com o próximo pode prejudicar a aprendizagem, uma vez que ela se dá nas relações uns com os outros, sendo isto o que a torna profundamente essencial para o desenvolvimento cognitivo. A falta do contacto professor-aluno e entre os pares confere às crianças um desinteresse pela escola e dificuldades em compreender os conteúdos lecionados.

Numa fase tão importante da vida destas crianças, notou-se, no regresso às aulas para o 2.º ano, uma certa dificuldade com as rotinas, com a leitura, com a escrita e com o pensamento lógico-matemático, sendo que em alguns alunos era mais notório do que noutros.

Por exemplo, verifiquei que o processo de abrir o cabeçalho da folha, escrever o nome da instituição onde estudam, a data e o nome próprio, que faz parte da rotina diária destes alunos, levava imenso tempo a ser concluído. Esta rotina é tão importante para lhes garantir segurança e regras, como as crianças precisam. Segundo Zabalza (1998), a rotina consiste na “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169).

Os ditados pertencem ao programa e às metas curriculares de Português para o 1.º Ciclo, e como tal, a professora aliou o programa ao lúdico. O lúdico revela uma extrema importância na aprendizagem das crianças para as manter motivadas. Tal como defende Serra (1999, citado em Coimbra, 2007), “a permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos é um bom indicador da sua importância” (p. 1).

A interdisciplinaridade que a professora fez, utilizando um tema de Estudo do Meio para realizar o ditado, também se revela fundamental para um desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos alunos, e para que estes percebam que há ligação entre as várias áreas do saber, sendo que estas podem unir esforços a favor deles. Piaget (citado em Charczuk & Aragón, 2013, p. 106) salienta “a necessidade das diversas disciplinas coordenarem-se a fim de potencializar a compreensão da realidade”.

Nesta faixa etária e devido a todas as situações supracitadas, o ditado teve que ser realizado calmamente e com boa dicção para que todas as crianças entendessem e conseguissem alcançar o desafio proposto. Ou seja, o ditado não se resume à verbalização do que está escrito, “não se trata de unir sílabas, mas sim de interpretar as palavras que lá se encontram, fazendo uso do ritmo, da entoação, da projeção da voz e da boa dicção” (Marques, 2011, citada por Leite, 2013, p. 6).

Quando o primeiro ditado terminou, as crianças retiraram as vendas e puderam observar e dialogar sobre o trabalho que fizeram. Esta atividade foi benéfica e proporcionou um meio diversificado com um material diferente, que promoveu e desafiou as descobertas através da experiência.

Para ficar registada na folha a diferença e as crianças entenderem ainda melhor a função da visão, a professora realizou o ditado outra vez mas os alunos já não tinham as vendas a tapar os olhos. A repetição marcou a diferença e sensibilizou os alunos para os cuidados a ter com os olhos. O Programa do Ministério da Educação referente à disciplina do Estudo do Meio (2004) refere que a observação direta, utilizando todos os sentidos, assim como a experimentação, são o que estimula a curiosidade infantil e por conseguinte, a interiorização dos temas.

No término da aula, a professora distribuiu uma folha com o alfabeto em *Braille* e o da língua gestual portuguesa, relacionando outra vez com o sentido da visão e

acrescentando o da audição. Na minha opinião, teria sido pertinente que esta turma num outro momento do dia, pudesse explorar e trabalhar um pouco estes documentos, para ficarem ainda mais sensibilizados para a importância do sentido da visão.

Caso eu fosse a professora desta sala, teria aproveitado para que escrevessem palavras em *Braille* e aprendessem alguns gestos simples.

1.1.6. Relato 6 - Jogo interdisciplinar - 2.º Ano

No dia 23 de novembro de 2020, segunda-feira, observei um jogo bastante lúdico, que consistiu numa atividade que trabalhava as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, para uma turma de 17 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Essa atividade foi realizada no recreio, com os alunos divididos em duas equipas e dispostos em círculo, sendo que cada metade do círculo correspondia a uma equipa. É de referir que cada criança levou um lápis consigo para este espaço.

A professora pediu que cada equipa escolhesse um porta-voz e deu uns minutos para que os alunos pudessem discutir sobre o assunto. Depois de estarem os porta-vozes selecionados, a professora distribuiu um cartão com questões a cada criança (figura 5).

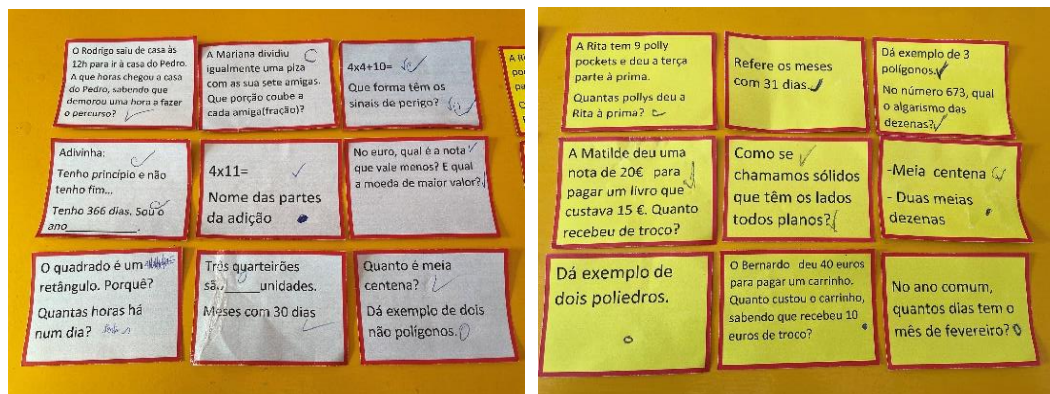


Figura 5 - Cartões (cada cor representa uma equipa)

Os alunos já referidos foram os primeiros a falar. A professora pediu que o primeiro lesse a questão que lhe tinha calhado e desse a sua resposta, à qual a professora dizia se estava certa ou errada, e consoante isso, o aluno colocava um certo ou uma bolinha. Depois seguiu para o porta-voz do outro grupo e realizou o mesmo procedimento. A partir daí e para facilitar, a docente seguiu a ordem pela qual estavam sentados.

As perguntas que os alunos iam lendo, para trabalhar a leitura na disciplina de Português, eram de cálculo mental para Matemática, ou revisões de matéria de Estudo do Meio que já tinha sido lecionada anteriormente.

Quando chegou ao final, o porta-voz da equipa que tinha 8 elementos, teve que responder a mais uma questão, para igualar com as da outra equipa. Depois de todas as questões terem sido respondidas, a professora solicitou que cada equipa contasse o número de certos que tinha, ou seja, a quantidade de respostas corretas que tinham dado. E verificaram qual a equipa vencedora, que era a equipa com mais respostas certas.

Fundamentação Teórica

O primeiro fator que importa referir desta aula é que foi realizada no recreio, ou seja, ocorreu uma mudança de espaço e de ambiente. Zabalza (1998) reitera que “as aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (p. 50). Assim, é fundamental ir variando os espaços das aulas, utilizando o que temos ao nosso dispor (recreio, jardim, ginásio...) para não tornar o ambiente escolar monótono e cansativo. Também é importante ir alterando a organização da sala de aula com base no mesmo motivo.

A aula foi baseada num jogo de equipas, o que a tornou lúdica e incentivou a cooperação entre os membros da mesma equipa e uma competição saudável com a outra equipa. Segundo Burden (s. d., citado em Lopes & Silva, 2011, p. 142), “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”. Estanqueiro (2012) refere que os alunos devem aprender “a tratar-se como companheiros e não rivais, resolvendo eventuais conflitos de forma construtiva. Cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas” (p. 21). E isto foi visível no bom ambiente que se viveu naquele jogo.

As temáticas abordadas no jogo pertenciam à disciplina de Matemática e de Estudo do Meio, sendo que as crianças iam lendo o cartão em voz alta para trabalhar a leitura. Isto demonstrou-me os potenciais que a interdisciplinaridade tem para oferecer.

Como afirmam Pombo, Guimarães e Levy (1994), o professor deve perceber que a interdisciplinaridade “significa interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (p. 26) e é “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p. 13). Assim, a professora conseguiu, através do jogo interdisciplinar, explorar as três áreas importantes, permitindo aos alunos relacionar os temas de uma forma mais clara e objetiva.

Achei muito interessante a interdisciplinaridade que ocorreu nesta aula, uma vez que confirmei o que já sabia, que a brincar também se pode aprender, desde que tenhamos definido bem as regras que pretendemos para essa aula. Infelizmente acrescento que é raro termos a oportunidade de assistir a aulas tão dinâmicas, sendo este um fator imensamente interessante para as crianças e tão fundamental para a sua aprendizagem.

1.1.7. Relato 7 - Disciplina de Estudo do Meio - 2.º Ano

No dia 15 de dezembro de 2020, terça-feira, realizei uma atividade experimental, para a disciplina de Estudo do Meio, incorporada na avaliação do dia inteiro de aulas. Esta atividade foi elaborada com uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 17 alunos.

A turma começa as suas atividades às 9h, mas nem todos os alunos estão presentes a essa hora, então para aguardarmos alguns minutos, a professora colocou música para que os alunos pudessem cantar e dançar um pouco. Por coincidência, a professora colocou a música “Nesta noite branca”, do grupo Anjos, e eu tinha um boneco de neve feito em feltro, ao qual chamei de Sr. Neves (figura 6), e que ia servir para contextualizar a temática a abordar, então aproveitei para apresentar logo o Sr. Neves aos alunos e dar-lhes tempo para dançarem com ele, darem-lhe abraços e colocarem questões.



Figura 6 - Boneco de Neve em feltro (45 cm)

Ouvimos a música mais uma vez e quando acabou, distribuí os protocolos experimentais (anexo 2) e apresentei a história dos amigos do Sr. Neves, com recurso a bonecos feitos em Goma EVA, que tinham ido numa visita de estudo à Serra da Estrela e decidiram construir um boneco de neve, mas, como estava sol, e tinham medo que o boneco começasse a derreter, queriam arranjar uma solução para ele aguentar mais tempo sem derreter. O que nos levou à questão-problema: “O que mantém mais tempo um cubo de gelo?”.

Para registarem as previsões, coloquei a informação do que cada amigo achava que ia solucionar o problema, e os alunos tinham que selecionar com qual concordavam. Para isso tinham a opinião do João, que dizia para colocar uma manta de lã, a do Pedro que achava que era melhor cobri-lo com folha de alumínio, a da Joana que pensava que o papel era o melhor para o proteger do calor, e a da Maria que achava que o melhor era deixar ficar como estava.

Depois de todos os alunos partilharem com o resto da turma qual era a opção que tinham selecionado, fomos verificar quais eram as variáveis que íamos mudar (revestimento), manter (cubos de gelo) e medir (qual o melhor revestimento para manter a temperatura). Para tal, apresentei o material que ia ser necessário: os cubos de gelo, lã, folha de alumínio, papel de escrita e recipientes para não molhar as mesas. Dividi a turma em três grupos ficando o grupo da lã, o da folha de alumínio e o grupo do papel.

O procedimento que os alunos tinham que seguir era: pegar num cubo de gelo e cobrir com o material que tinham disponível (todos os grupos ao mesmo tempo). Com um cubo de gelo sem revestimento a servir de variável de controlo, aguardámos até que esse estivesse totalmente derretido para poder observar o que aconteceu aos outros cubos de gelo. De seguida, registaram na folha o que tinham observado e depois um membro de cada grupo veio mostrar o seu resultado ao resto da turma, para que todos pudessem registar quais os resultados obtidos com os três revestimentos (figura 7).



Figura 7 - Cubos de gelo revestidos

Esta atividade experimental gerou espanto em todas as crianças, e isso foi visível quando comparámos os resultados obtidos, com as previsões que eles tinham registado anteriormente. Assim, os alunos puderam concluir que existem materiais bons condutores térmicos (deixam passar com facilidade o calor e o frio) e materiais maus condutores térmicos (funcionam como entrave à passagem do calor e do frio).

Para continuar a promover a curiosidade e o gosto pela aprendizagem e descoberta, deixei-lhes o desafio para realizarem em casa com os pais, de descobrirem qual a melhor maneira de manterem as bebidas frescas na praia, não podendo utilizar a lancheira/mala térmica.

Fundamentação Teórica

Os momentos de relaxamento antes de iniciar as aulas, tal como os momentos de socialização são de extrema importância para as crianças, principalmente para garantir o seu bem-estar psicológico. No Programa de Expressão e Educação do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004) encontramos referido que “as situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspetos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global” (p. 68).

É importante que os alunos dialoguem sobre as suas previsões e que de seguida as registem por escrito no protocolo. Na opinião de Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2009), as crianças manifestam ideias prévias em relação aos fenómenos que observam e estas devem ser consideradas como “ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p. 19). Ainda para os mesmos autores, é neste momento que o adulto tem que aceitar as previsões de cada criança, “valorizando o porquê de manifestarem essas ideias” (p. 19).

Para realizar a atividade é fulcral que os alunos conheçam o material que têm à disposição. Neste caso, todos eles já estavam familiarizados com o material por serem facilmente encontrados e aplicados no seu dia-a-dia.

Em relação à divisão da turma em grupos, Almeida (2000, p. 12) refere que “as relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co-construção social do conhecimento”. Por

conhecer a turma, organizei os grupos previamente e de acordo com a atividade que ia realizar.

O passo da experimentação concreta é o fator mais importante para facilitar a aprendizagem, e é daí que surge a importância das ciências experimentais. Giordan (1999) reconhece a experimentação como tendo um papel essencial na consolidação das ciências naturais.

A partilha dos resultados obtidos com os restantes grupos mostra-se importante para que todos os alunos tenham acesso à resposta à questão-problema. Neste caso, essa partilha foi visual, quando se mostrou o que aconteceu a todos os cubos de gelo.

Nesta fase da atividade confrontaram-se os resultados com as previsões de forma a promover a mudança conceptual. Este confronto tem o seu foco essencial no ensino das ciências, pois permite ao aluno assumir os seus erros quando as previsões estão erradas.

Por um lado, há alunos que voltam atrás na folha de registos para “corrigir” as suas previsões, e nestes casos é necessário explicar que era apenas aquilo que eles pensavam, e como tal, não está errado. Por outro lado, há alunos que percebem que aquilo que pensavam estava correto. Esta flexibilidade permite que o aluno se revele como agente das suas aprendizagens, pelo que a prática escolar será vista como um processo de (re)construção dos próprios conhecimentos e o ensino como ação facilitadora desse processo (Martins *et al.*, 2007, p. 25).

O tempo previsto para a atividade foi de uma hora e meia, o que me pareceu suficiente para a estratégia pensada. No entanto, caso pudesse voltar a realizar esta atividade, alterava a estratégia, ou seja, todos os grupos teriam a oportunidade de experimentar com todos os revestimentos. Talvez pudesse também acrescentar o plástico, utilizando um saco de congelação, por exemplo, como mais um revestimento a ser testado.

O interesse e o entusiasmo dos alunos e meu, que é um dos pontos mais importantes para a motivação, também ajudou a que esta atividade fosse desenvolvida e promovida com sucesso. A utilização do Boneco de Neve (elaborado por mim) também foi um excelente contributo. No fim da atividade, os alunos entenderam melhor os revestimentos que são bons condutores térmicos e os que são maus condutores.

1.1.8. Relato 8 - Disciplina de Estudo do Meio - 3.º Ano

No dia 29 de janeiro de 2021, sexta-feira, assisti a uma aula de Estudo do Meio, para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre os primeiros socorros. Esta atividade de 40 minutos foi simulada através da plataforma *Zoom*.

A aluna estagiária começou por mostrar um boneco (figura 8) e questionar os alunos sobre o que observavam, ao que obtive como resposta que o boneco estava ferido, e chegou assim ao tema da aula: primeiros socorros.



Figura 8 - Boneco ferido

De seguida, sondou o que os alunos já sabiam sobre o que eram os primeiros socorros e deu uma explicação, com recurso a um *Powerpoint*, para aqueles que não sabiam. A estagiária explicou também no que consistia um *kit* de primeiros socorros e mostrou-lhes o dela dizendo o que cada *kit* deveria conter.

Com recurso aos dispositivos, referiu o que não se deve fazer à vítima em situação alguma, por questões de segurança mútua. E referiu o número nacional de emergência (112) através de pistas relacionadas com a matemática, para que fossem as crianças a descobrir. Para completar, explicou o que fazer ao ligar para esse número, relacionando com a disciplina de português e fazendo uma analogia para as questões às quais uma notícia deve responder. Também esclareceu quem atendia o telefonema e o que era o Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM).

De seguida, exemplificou algumas situações, como a mordida de um cão, uma queimadura simples, entre outras, e o que fazer nessas situações. Em relação ao boneco que mostrou no início da aula, questionou o que ele tinha, e também o que se passava com o boneco que cada aluno tinha trazido. A maioria das respostas foram hemorragia nasal, picada de abelha e feridas.

A colega passou à parte prática com a explicação do que cada aluno devia fazer consoante o que o seu boneco precisava. Quando já tinham os bonecos todos bem de saúde, questionou sobre qual era o número de emergência para ver se todos tinham estado com atenção, e resumiu a aula, com a ajuda dos alunos, referindo todos os ferimentos que tinha falado e o que fazer em caso de nos depararmos com essa situação.

Para concluir, fez um jogo onde retirava um cartão com um ferimento e um cartão com a fotografia de um dos alunos presentes. Esse aluno teria que dizer como agir em caso do ferimento que tinha calhado. Repetiu o mesmo procedimento várias vezes e concluiu assim a atividade.

Fundamentação Teórica

A utilização de um boneco revelou na aula uma certa familiaridade e conforto. Isto justifica-se pela importância dada pelos alunos aos seus brinquedos e facilita o processo de motivação para a temática a abordar. Para Vygotsky (1994, citado em Reis, 2013) “o brinquedo tem um papel preponderante e contribui para o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da atenção, da imaginação, da memória e da socialização” (p. 1555).

Em relação à estratégia escolhida, a mesma autora afirma que “as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, numa atividade espontânea e imaginativa” (p. 1557), isto ocorre através da brincadeira e, neste caso, do faz-de-conta.

A temática abordada pertence ao Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e insere-se no 3.º ano no Bloco 1- À descoberta de si mesmo, no ponto 2- O seu corpo. Estas aulas que podem ser mais práticas são bastante importantes para motivar o aluno a aprender mais e melhor.

Para Estanqueiro (2012) “a desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores” (p. 11).

Para Hafen, Frandsen e Karren (2002) os primeiros socorros são definidos como um atendimento temporário e imediato de uma pessoa que está ferida ou que adoecer repentinamente, bem como, o atendimento ao domicílio enquanto se espera por uma equipa de resgate ou enquanto os técnicos de emergência médica não chegam ao local.

Como referem Vieira, Araújo, Catrib e Vieira (2005) os espaços como a escola são ideais para fortalecer as primeiras noções preventivas em relação aos acidentes com crianças e jovens, assumindo um trabalho em equipa, que envolve a saúde e a educação,

pelo importante papel que a escola tem na consciencialização da criança quanto aos riscos que podem ocorrer no dia-a-dia e os mecanismos de como o podem evitar.

A colega também chamou a atenção que é necessário ter alguns cuidados em casa, evitando provocar acidentes que podem ser perigosos.

No fim, a colega solicitou aos alunos que perguntassem aos pais se tinham um *kit* de primeiros socorros e que no dia seguinte o mostrassem. Relembrou e reforçou ainda que em caso de sismo devemos tê-lo sempre bem conservado e disponível.

1.1.9. Relato 9 - Disciplina de Matemática - 4.º Ano

No dia 9 de abril de 2021, sexta-feira, assisti a uma aula de Matemática, para o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre leitura de números com recurso ao material Calculadores Multibásicos (figura 9) e a algarismos móveis. Esta atividade teve a duração aproximada de 60 minutos.

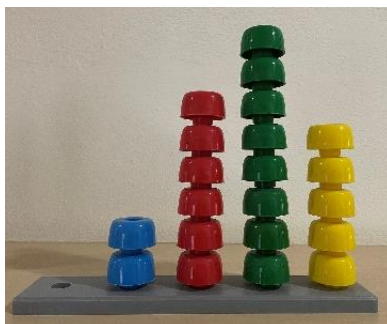


Figura 9 - Calculadores Multibásicos

O professor começou por pedir a dois alunos que fossem buscar o material e o distribuíssem pelos colegas. De seguida, pediu que o trabalho fosse realizado a pares e que os alunos juntassem a sua mesa ao colega da direita.

Depois de estarem organizados, o professor disse para um membro do grupo colocar três placas em linha e o outro membro colocar as caixas e os algarismos móveis na parte superior das mesas. Estipulou ainda que o aluno da direita seria quem dava as peças e os algarismos, e que o da esquerda colocava as peças nas placas.

Os algarismos móveis serviam para representar as três casas decimais que os alunos já conheciam, ou seja, as décimas, as centésimas e as milésimas. As placas apenas

representam o número inteiro. Neste caso, o professor tinha como objetivo introduzir a classe dos milhares de bilhões.

O professor começou por ditar o algarismo que iria para a casa das milésimas, depois o que representava as centésimas, e seguiu sempre da direita para a esquerda. Ao ditar, não dizia o algarismo, mas apelava ao raciocínio lógico e cálculo mental dos alunos (por exemplo: o algarismo é o dobro da quarta parte de oito). Também pedia a participação dos alunos quando referia que o algarismo a seguir representava o número de golos marcados no recreio pelo aluno x. Ou por exemplo, qual era o lugar em que estava a equipa x de futebol no campeonato português.



Figura 10 - Exemplo da representação de um número até à classe dos bilhões

Depois de terem o número completo nas placas (figura 10), os alunos realizaram a leitura por classes, a leitura por ordens e iam respondendo às questões colocadas pelo professor, em relação ao número de maior e menor valor absoluto e relativo, ao algarismo que pertencia a uma certa ordem, a leitura do número como se fosse inteiro, entre outras.

Na segunda volta, o professor colocou no quadro interativo um *slide* com cartas numeradas de 0 a 18. Cada aluno ia ao quadro, selecionava uma carta e essa carta mostrava um algarismo, que era o número de peças que os alunos tinham que colocar na placa, seguindo sempre as ordens, da direita para a esquerda.

Depois de todas as cartas estarem viradas, e os alunos terem o número completo nas placas, o professor realizou as mesmas questões que anteriormente e introduziu a classe a seguir: milhares de bilhões, onde apenas trabalharam a ordem da unidade.

Quando terminaram, cada aluno arrumou a sua caixa e os seus algarismos móveis, e dois alunos escolhidos pelo professor, recolheram tudo e arrumaram no sítio destinado para o efeito.

Fundamentação Teórica

O trabalho a pares permite que haja entajuda mútua, e cria um ambiente descontraído para os alunos que aparentam mais dificuldades. As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) aconselham os docentes a inculir “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos” (p. 8).

Nesta atividade, o professor titular da turma diversificou as estratégias que utilizava para ditar os algarismos, indo sempre ao encontro dos interesses dos alunos. De acordo com Bzuneck e Guimarães (2007), a estimulação da motivação intrínseca é fundamental no dia-a-dia do aluno, uma vez que o leva a envolver-se numa tarefa pela qual demonstra um interesse pessoal e/ou emocional, isto é, a sua ação tem uma origem interna.

É de notar o papel crucial do professor em proporcionar um ambiente educativo estimulante que suscite a curiosidade, uma vez que “para uma criança não há nada mais motivador que um ambiente rico de possibilidades para ela interagir, comunicar, criar, ousar, aprender e apreender” (Kaufmann-Sacchetto, Madaschi, Barbosa, Silva, Filipe & Souza-Silva, 2011, p. 30).

Uma das estratégias escolhidas pelo docente foi a obtenção do algarismo através de cálculos mentais por parte dos alunos. Segundo Sousa (2012, p. 107), o cálculo mental é “uma operacionalização mental muito mais difícil e complexa do que a noção de número, pois que para além deste, supõe a abstração, a consciência simultânea de várias ideias e o decorrer de um encadeamento operacional de raciocínio lógico-matemático”. Este raciocínio foi notoriamente afetado com o ensino à distância.

As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), para o 4.º ano de escolaridade, na disciplina de Matemática, referem que os alunos devem continuar a desenvolver o sentido de número (iniciado na Educação Pré-Escolar) e a compreensão dos números e das operações, bem como a fluência do cálculo mental e do cálculo escrito. Para isso, devem “ler e representar números no sistema de numeração decimal até ao milhão, identificar o valor posicional de um algarismo e relacionar os valores das diferentes ordens e classes” (p. 7).

O interesse pedagógico do material Calculadores Multibásicos situou-se, em termos matemáticos, nos valores de posição (classes e ordens), e na leitura de números inteiros,

que, auxiliado pelos algarismos móveis, permitiu também realizar a leitura de números decimais. Segundo Caldeira (2009, p. 208), este material permite “aprofundar a compreensão da essência do número”.

Nesta faixa etária, é extremamente importante que os alunos consigam distinguir algarismo de número. Para Grosso e Ruas (1999, citados em Caldeira, 2009), os algarismos são os símbolos com os quais se representam os números, já os números, são as quantidades representadas pelo algarismo ou conjunto de algarismos. Ao exporem os seus pensamentos, notei que alguns alunos não conseguiam distinguir estes dois conceitos. O professor soube sempre ajudá-los a compreender melhor os mesmos.

1.1.10. Relato 10 - Disciplina de Português - 4.º Ano

No dia 23 de abril de 2021, sexta-feira, realizei uma atividade, para a disciplina de Português, com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 20 alunos.

A atividade foi realizada na parte da manhã, no recreio e começou com a apresentação do livro que ia ser trabalhado: *Se tu visses o que eu vi* (compilação de poemas de António Mota) (figura 11), e do respetivo autor. Depois realizei a leitura do primeiro poema do livro, que se chama também “Se tu visses o que eu vi”. Após ouvirem a leitura expressiva do poema, cada aluno leu uma estrofe, de forma a treinar a leitura.



Figura 11 - Livro Se tu visses o que eu vi, com poemas de António Mota

De seguida, realizei uma breve interpretação do que tinha sido lido e revi o texto poético e os respetivos marcadores (verso, estrofe, rima...). Visto que é um tipo de texto apresentado logo no 1.º ano de escolaridade, os alunos demonstraram esse conhecimento e facilidade de compreensão com bastante agilidade e rapidez.

O desafio que lancei aos alunos foi o de criarem duas quadras que pudessem ser a continuação do poema, ou seja, que tivessem a mesma estrutura (“Se tu visses o que eu vi/...”). Nesta etapa, a estratégia de realizar a atividade no recreio não foi a mais adequada pela postura dos alunos ao escreverem no chão (figura 12). Ainda assim, a atividade foi do agrado dos alunos, que estavam muito interessados e motivados em criar as suas quadras.



Figura 12 - Alunos a realizar a proposta de trabalho

Quando todos terminaram, houve oportunidade para cada um expor o seu trabalho para o resto da turma, este momento foi bastante divertido ao ver as rimas que alguns alunos realizaram. No final, tive um *feedback* muito positivo por parte dos mesmos.

Fundamentação Teórica

Alguns dos objetivos da poesia, segundo Guedes (1990), passam por: favorecer o poder criador da criança e desenvolver a sua imaginação e sensibilidade. Ainda segundo a mesma autora, a poesia ajuda os alunos a descobrirem-se a si próprios, contribui para um melhor conhecimento do universo, ajuda-o a exprimir-se, forma-o para a exigência da vida social, e permite a comunicação através das emoções que são partilhadas.

A poesia pode melhorar o bem-estar, a compreensão da leitura e a autoestima, por ser uma ferramenta tão poderosa que fomenta a criatividade dos alunos. Possui algumas características linguísticas únicas que a diferenciam de outros tipos de escrita. Comparada com a prosa tradicional, a poesia geralmente comunica ideias e emoções através de metáforas, condensa ideias em menos palavras e usa ritmo e rima para conferir às palavras uma qualidade musical.

Segundo Aboud (s.d., citado em Pelley, 2021), escrever poesia é um processo criativo que envolve várias etapas. Este simples ato pode exercitar diferentes áreas do cérebro relacionadas com a concentração e a criatividade.

Segundo Guedes (2002, citada em Ferreira, 2012, p. 52), “o ensino da poesia poderá ser considerado um ‘investimento’ a longo prazo na criatividade”.

Veloso e Riscado (2002, citados em Ferreira, 2012) referem que o contacto com a poesia possibilita novas descobertas e surpresas gratificantes, principalmente no prazer das sonoridades.

Com a pandemia da Covid-19, estes alunos, tal como todas as pessoas no mundo, viram as suas vidas completamente modificadas. Sentiram falta da escola, dos amigos, e da liberdade que tinham de puder sair à rua sem medo. Para Pelley (2021, p. 1), “a poesia é uma saída criativa que pode ajudar as crianças a expressarem as suas emoções durante estes tempos conturbados”.

Mazza (s.d., citado em Pelley, 2021) refere que escrever poesia permite que as pessoas se libertem emocionalmente, porque conseguem obter algum controlo sobre a situação.

Também reparei que os alunos que tinham mais facilidade em encontrar palavras que rimavam, ajudavam os que tinham mais dificuldades. Isto lembrou-me que esta entreajuda lhes fez muita falta nas duas quarentenas por que passaram. Como refere Nunes (2020), as plataformas por onde os alunos tinham aulas, como o *Zoom*, limitam a interação social, pois afetam a qualidade e a espontaneidade das mesmas.

Por todos os aspetos apresentados anteriormente, optei por trabalhar o texto poético como um escape à rotina diária que os alunos têm vivido desde março de 2020. A atividade foi do agrado deles e do meu, pela felicidade que eles demonstraram durante a mesma.

Capítulo 2 - Planificações

1. Descrição do capítulo

Este capítulo tem como principal objetivo abordar o tema da planificação, ou seja, o seu conceito e a sua importância, com uma fundamentação teórica de variados autores, o que corresponde a uma primeira parte. Na segunda parte, apresento vários exemplos de planificações desenvolvidas ao longo dos Estágios Profissionais I, II, III e IV. Para além das planificações, será apresentada uma explicação das estratégias desenvolvidas para a dinamização de uma atividade/aula.

Relativamente às planificações, apresento quatro planos de atividades inerentes à Educação Pré-Escolar e quatro planos de aulas referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para a Educação Pré-Escolar, estão incluídas nos planos de atividades, as seguintes áreas: a Área de Expressão e Comunicação que abrange o Domínio da Matemática, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística e a Área do Conhecimento do Mundo. Os planos de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico englobam as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

1.1. Fundamentação Teórica

A planificação refere-se à ação e ao efeito de planificar, isto é, organizar algo de acordo com um plano. Implica ter um ou vários objetivos a cumprir, juntamente com as ações requeridas para que esses objetivos possam ser alcançados. Para Zabalza (2000), planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47).

No quotidiano de um professor/educador, a planificação é fulcral, uma vez que ao planificarmos estamos a estabelecer as metas que devem ser atingidas pelos alunos, a definir estratégias, a selecionar materiais adequados com vista a desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes dos mesmos. A planificação deve ser realizada tendo em conta as orientações nacionais no domínio educativo, o currículo e as metas curriculares.

Quando elaboramos uma planificação devemos ter sempre em conta os destinatários (os alunos, a escola, os encarregados de educação/pais e a sociedade), numa perspetiva aberta e desafiante.

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

Para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas crianças, é importante recorrermos à planificação, pois será através dela que iremos decidir quais as estratégias mais adequadas e que tipo de materiais poderemos utilizar para que a criança adquira determinadas competências. Na perspetiva de Clark e Yinger (1987), a planificação é “um processo psicológico básico pelo qual uma pessoa visualiza o futuro, inventa meios e fins, e constrói um esquema que guia a sua ação futura” (p. 86).

Para Estrela (citado em Pacheco, 1999), uma estratégia é uma organização de uma atuação dentro de um processo bem definido de acordo com objetivos previamente determinados, considerando as características da realidade a que se aplica e dos recursos de que se dispõe.

Existem três tipos de planificação: de longo prazo, de médio prazo e de curto prazo. A planificação a longo prazo é um tipo de planeamento anual. Zabalza (2000) refere que neste tipo de planificação, o ideal seria uma reunião com toda a comunidade escolar com o intuito de se debaterem as práticas que irão ser utilizadas. No entanto, grande parte dos professores acham que esta reunião pouco ou nada mudará aquilo que irão realizar em sala de aula. A planificação a médio prazo, segundo Cortesão e Torres (1994), é um tipo de planeamento relacionado com uma unidade de ensino.

Arends (2008) indica que quando se planifica uma unidade, há que ter em atenção, que é necessário relacionar os conteúdos, objetivos, estratégias/atividades, materiais, metodologias e avaliação durante dias, semanas ou meses. A planificação a curto prazo consiste no tipo de planificação diária, e por ser diária, tal como demonstrado pelo autor atrás referido, é aquela sobre a qual o professor disponibiliza mais o seu tempo e em que podemos verificar a forma como o professor encara a relação de ensino/aprendizagem. O autor refere ainda que por norma “os planos diários esquematizam o conteúdo a ser

ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p. 59).

Rodrigues e Ferrão (2006) levantam três questões ao nível da planificação, nomeadamente, “1.^a questão: Quando, o quê e para quem?; 2.^a questão: Como?; 3.^a questão: Onde?” (p. 111).

Assim, ainda para os mesmos autores, uma planificação tem de ter estes aspetos todos em atenção: o tempo para preparar e para realizar a atividade, o tema da mesma, o perfil dos alunos tendo em conta as capacidades e dificuldades, os objetivos a atingir, bem como os métodos ou estratégias e os meios a serem utilizados, e por fim, ao espaço, “a relação que se estabelece entre pessoas é influenciada pelo local em que a relação se processa” (Rodrigues & Ferrão, 2006, p. 155).

Durante a docência, é necessário adaptar as planificações, dependendo do tipo de alunos e objetivos que tenhamos, pois, as situações mudam de ano para ano. Aqui o importante é não estagnar, tornando o ensino interativo e vivo, evitando a monotonia.

1.2. Planificações

1.2.1. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)

A planificação da atividade apresentada no Quadro 2 destina-se a um grupo de 3 anos e pretende trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, incidindo no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 2 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)

Plano de atividades			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30´	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar as crianças, no tapete, em filas para contar uma história; ✓ Dialogar sobre a capa do livro “Dá-me um abraço”, ouvindo as inferências das crianças; ✓ Identificar os elementos paratextuais; ✓ Contar a história, manipulando a personagem; ✓ Recontar a história pela visão das crianças; ✓ Questionar sobre a história contada, fazendo alusão à importância do carinho. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro “Dá-me um abraço” de John A. Rowe; ✓ Fantoche de um Ouriço-cacheiro feito em feltro.

Esta atividade incute nas crianças o gosto pela leitura (figura 13). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), é na educação de infância que, através dos livros, as crianças descobrem o prazer da leitura e suscitam o desejo de aprender a ler.



Figura 13 - Livro

Ler uma história é um momento único e intenso. Contudo, é necessário estabelecer-se um ato de leitura entre o livro, o leitor e o ouvinte. Neste sentido, é necessário destacar os diferentes “aspectos trifásicos deste ato, segundo o faseamento seguinte: a preparação, a narração e o pós-contar” (Rigolet, 2009, pp. 94-95).

O educador desenvolve assim um papel fundamental neste processo, pois deverá criar ambientes de aprendizagem “positivos e ricos em oportunidades de interações com a leitura” (Silva *et al.*, 2016, p. 72), capazes de facilitar a concentração e o envolvimento dos alunos para que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008, p. 70), que ainda não sabe ler, desenvolva ações e comportamentos essenciais de leitor, tão importantes para o futuro.

O facto de recorrer a um fantoche (figura 14) permite captar a atenção das crianças, e tornar a história mais lúdica e apelativa. O recurso a este tipo de metodologia faz com que os alunos se mantenham motivados, mais atentos e com vontade de aprender e participar, tornando a aprendizagem dos conteúdos com este tipo de estratégia mais significativa.



Figura 14 - Fantoche Ouriço-cacheiro

Para Caldeira e Reis (2013, p. 6), “a criança motivada melhorará a aprendizagem pois assimilará experiências e informações, e sobretudo interiorizará atitudes e valores podendo aprender quando realiza as atividades”.

O professor tem um papel fundamental para conduzir trabalhos lúdicos, levando os alunos a atingir os objetivos específicos da aprendizagem dos conteúdos, conseguindo, assim, proporcionar a socialização dos educandos e desenvolver a capacidade dos mesmos de assimilarem o conteúdo exposto da melhor maneira possível.

Pacheco e Flores (1999, p. 178) referem que a motivação dos alunos dependerá do professor, assim “quanto mais conseguir implicar o aluno nas atividades, utilizar referências pessoais (reforço positivo) e variar os materiais e recursos didáticos, maior êxito este terá”.

Após a leitura da história, seguiu-se um momento de diálogo que me permitiu perceber o que é que as crianças tinham retido sobre a mesma. Este momento deu-me a oportunidade de avançar depois para a temática da Área do Conhecimento do Mundo, fazendo a analogia dos espinhos do animal ouriço-cacheiro, com os espinhos dos ouriços das castanhas. As crianças puderam posteriormente explorar o ouriço das castanhas, utilizando o sentido do tato, mas esta parte não consta neste tópico da planificação.

No fim da história, por se tratar de um ouriço-cacheiro que queria um abraço, as crianças puderam abraçar o fantoche e dialogar sobre a importância do carinho e do afeto. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de participar ativamente na atividade.

Pacheco e Flores (1999, p. 180) reforçam a ideia anteriormente apresentada, referindo que “uma atividade é mais gratificante (...) se atribui aos alunos papéis ativos, em vez de passivos, em situações de aprendizagem”.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 34), “a interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo”.

Assim na Educação Pré-Escolar “a interação diária com o educador de infância (e restantes colegas) é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” portanto há que

criar “oportunidades para conversar, que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e falar com ela” (Sim-Sim *et. al*, 2008, p. 27).

O educador deve ter em atenção que existem crianças que poderão demonstrar alguma timidez/inibição, o que as impede de agir, explorar, questionar, observar e descobrir o mundo que as rodeia e, por isso, cabe ao educador criar espaços de diálogo, estimulando-as a participar, desde que estas estejam dispostas a fazê-lo.

1.2.2. Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)

A planificação da atividade apresentada no Quadro 3 destina-se a um grupo de 4 anos e pretende trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, incidindo no Domínio da Matemática.

Quadro 3 - Planificação da atividade do Domínio da Matemática (4 anos)

Plano de atividades			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30´	Domínio da Matemática: geometria e medidas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar as crianças em “U” no chão, para uma melhor interação com o jogo; ✓ Questionar sobre o que sabem acerca dos Blocos Lógicos; ✓ Explorar as características do material (cor, tamanho e forma); ✓ Colocar as peças já exploradas dentro de um saco; ✓ Dispor o tapete no chão; ✓ Explicar às crianças o jogo, que consiste em retirar uma peça de dentro do saco, de olhos fechados, e ver qual a figura geométrica, com a respetiva cor e tamanho, que calha; ✓ Procurar no tapete a peça que calhou e, quando encontrarem, colocarem-se em cima da mesma (sentados de pernas cruzadas); ✓ Repetir o processo para todas as crianças; ✓ Acabar o jogo quando todas as crianças estiverem em cima do tapete. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Blocos Lógicos; ✓ Tapete; ✓ Saco.

Para dar início à minha atividade optei por sentar as crianças em semicírculo, para que todas tivessem as mesmas oportunidades de visionamento e interação com o jogo que ia ser realizado.

Silva *et al.* (2016) afirmam que na Educação Pré-Escolar tem de haver espaço para criar um contexto de socialização que promova a aprendizagem, e foi com base nessa necessidade que sentei as crianças em semicírculo, porque desta forma, todas se sentem acompanhadas pelos seus colegas, e ao mesmo tempo, têm a perceção do que se passa à sua volta, recebendo também a atenção do professor. O adulto tem ainda uma visão bastante perceptível de todas as crianças do grupo, o que permite ainda uma melhor interação criança/adulto.

Cury (2012) afirma ainda que “sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração e diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto” (p. 124). O que nos leva a pensar que esta é, sem dúvida, uma disposição que devemos ter em conta quando falamos em momentos de trabalho com os nossos alunos.

Nesta atividade optei por recorrer a um jogo (figura 15), que considero uma estratégia lúdica, importante para motivar as crianças, visto que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 75), “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos”.

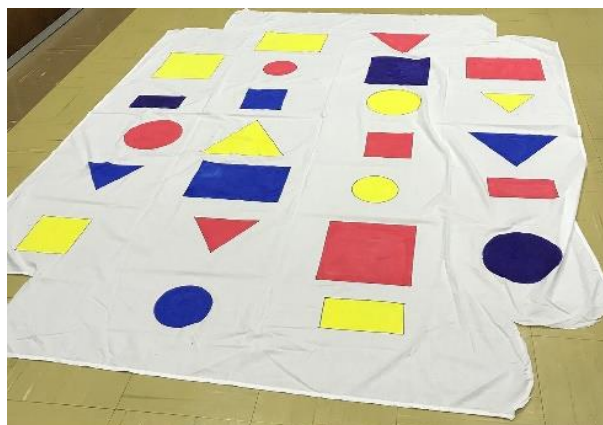


Figura 15 - Tapete para o jogo com os Blocos Lógicos

Para Piaget (citado em Reis, 2013)

Os jogos simbólicos e os jogos de regras são essenciais na vida da criança e vão contribuir para um bom desenvolvimento infantil. Ao motivarmos a criança, esta irá melhorar o seu desenvolvimento, assimilará experiências e informações, e sobretudo interiorizará atitudes e valores (p. 1557).

O material escolhido (Blocos Lógicos) é de fácil manuseamento para a criança, e é apelativo por ter várias cores (encarnado, azul e amarelo) e diferentes tamanhos, espessuras e formas.

Para Caldeira (2009):

O material que vai ser posto à disposição da criança para efeitos de ordenamento lógico deve ser escolhido com cuidado. Interessa que os objetos que ela observa e manipula se distingam uns dos outros por critérios facilmente detetáveis e não, que entre uns e outros, haja possibilidade de confusão ou distinção imprecisa. (p. 364)

Simons (citado em Caldeira, 2009, p. 365) esclarece que “os blocos lógicos são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento”.

No geral, considero que a atividade decorreu bem e que as crianças corresponderam às expectativas, o que me vai incentivar à concretização desta atividade novamente, no futuro.

1.2.3. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)

A planificação da atividade apresentada no Quadro 4 destina-se a um grupo de 4 anos e pretende trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, incidindo no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 4 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)

Plano de atividades			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30'	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: consciência fonológica; consciência de palavra.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar às crianças, sentada no chão, a “Saia Lúdica”, cenário da história “Que coelhos irritantes!” ✓ Iniciar a narrativa, manipulando as personagens, urso e coelhos; ✓ Questionar sobre a história contada; ✓ Visualizar um coelho verdadeiro; ✓ Dialogar sobre as características dos coelhos; ✓ Copiar a palavra “coelho” com letras móveis; ✓ Explorar a palavra escrita; ✓ Terminar a atividade com uma música alusiva ao tema; ✓ Continuar a explorar, realizando um coelho de papel. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro <i>Que coelhos irritantes!</i>, de Ciara Flood, 2015; ✓ Fantoches da história (Urso e Coelhos); ✓ Saia Lúdica (pano preto) com as casas; ✓ Coelho; ✓ Letras móveis; ✓ Flanelógrafos; ✓ Coelho de papel.

Esta atividade tem como recurso uma “saia mágica, que traz sempre uma história diferente”, isto permite-me ter sempre um fundo onde posso realizar diversos cenários, e criar personagens, podendo manipulá-las, consoante as histórias escolhidas (figura 16).

Tendo em conta que se tratam de crianças em idade pré-escolar, é de extrema importância recorrer-se ao lúdico e aos materiais manipuláveis, pois, tal como referiu Lopes (citado em Caldeira, 2009), a criança aprende através do jogo, e o seu ritmo é respeitado, estando a criança num contexto mais descontraído, mesmo que erre, acabará por aceitar melhor do que se fosse num contexto mais formal.



Figura 16 - Cenário e personagens na saia mágica

Considero que estas estratégias sejam boas para motivar as crianças para a leitura, e uma forma útil de captar e manter o interesse das mesmas.

Alarcão (1995, p. 14) defende que “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura”. É por isso importante que se realizem atividades de leitura de histórias, para incutir nas crianças o prazer de ouvir ler, e a motivação para quererem ser elas a ler histórias.

Após ter efetuado a leitura do livro, e de promover um posterior diálogo sobre a mesma, optei por recorrer a um coelho verdadeiro para dialogar sobre as características dos mesmos, temática inserida na Área do Conhecimento do Mundo, o que promoveu a interdisciplinaridade, tão importante nestas atividades, pois é através dela que as crianças desenvolvem inúmeras aprendizagens, interligando um conjunto de saberes (figuras 17 e 18).



Figura 17 - Livro



Figura 18 - Coelho Tobias

Segundo Santos (2010), “a interdisciplinaridade é vista como um elemento de apoio dentro do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis escolares” (p. 8). Ao promovermos esta estratégia, estamos a proporcionar às crianças o seu desenvolvimento intelectual, aquisição de novos conhecimentos, aptidões, capacidades e a evitar o tipo de ensino monótono.

A escolha de uma música para terminar a atividade prendeu-se com o facto de, na Educação Pré-Escolar, este domínio ter um papel primordial no desenvolvimento e aquisição de competências e aprendizagens por parte da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2004), a expressão musical é fulcral no desenvolvimento da criança, uma vez que promove a sua criatividade, autodisciplina, ao mesmo tempo que desperta a imaginação e criatividade. O educador, ao recorrer à Expressão Musical no decorrer das

suas atividades, está a estimular a percepção e memória das crianças, desenvolvendo-a linguisticamente, matematicamente e também a nível psicomotor.

A letra da música era sobre um coelhinho branco que tinha olhos vermelhos, comia uma cenoura e dava saltos bem altos. Estes pormenores, para além de darem informações sobre as características dos coelhos (meio de deslocação, por exemplo), ainda permitiam que as crianças fossem realizando os gestos ao mesmo tempo que cantavam, acompanhando a música.

De acordo com Silva *et al.* (2016), a música funciona como uma situação favorável à expressão das vivências criativas das crianças, favorecendo assim a utilização de palavras, sons e imagens. As mesmas autoras defendem que “a abordagem à Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p. 54).

Desta forma e de acordo com as autoras atrás mencionadas, torna-se fulcral que este tipo de atividades esteja presente no jardim-de-infância, uma vez que há uma ponte entre a música em si e o desenvolvimento da linguagem, no que diz respeito a trabalhar letras, “...tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (p. 55).

A música tem um papel importantíssimo na Educação Pré-Escolar uma vez que é essencial à formação das crianças. Segundo Veríssimo (2012), cantar uma canção pode parecer um ato simples, que nada irá acrescentar ao dia-a-dia de uma criança, contudo, ao cantar, a criança está a efetuar uma aquisição de competências e aprendizagens, uma vez que a música só por si é capaz de transmitir sentimentos como a alegria, a melancolia, a violência, a calma entre outros, que podem transportar a criança para outro universo.

Para finalizar, é de salientar que o Domínio da Educação Literária, presente no Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também ele implícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na componente do “Prazer e motivação para ler e escrever” (Silva *et al.*, 2016, p. 71), é pouco explorado na Educação Pré-Escolar. Contudo, esta é uma necessidade urgente, porque visa incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio: “na aprendizagem da leitura, (...) no desenvolvimento linguístico dos alunos, na estimulação do seu comportamento como leitores e na ampliação do

conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (Sim-Sim, 2007, p. 11). Segundo Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012), a melhor estratégia para a criança se sentir motivada a aprender a ler e a escrever é ouvir ler pela voz dos outros.

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

A planificação da atividade apresentada no Quadro 5 destina-se a um grupo de 5 anos e pretende trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, incidindo no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 5 - Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Plano de atividades			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30´	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: consciência fonológica; consciência sintática; consciência de palavra.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar as crianças em “U”, para que haja uma melhor interação com o grupo; ✓ Contar a história; ✓ Recontar a história pela visão das crianças; ✓ Questionar sobre a história contada; ✓ Visualizar quais as frutas que aparecem na narrativa; ✓ Perguntar às crianças se concordam com a ideia apresentada na história; ✓ Pedir que justifiquem a sua opinião; ✓ Questionar as crianças sobre qual é a sua fruta preferida; ✓ Distribuir as propostas de trabalho, que consistem num exercício de identificação do número de sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro “A Menina que não gostava de fruta.” de Cidália Fernandes; ✓ Propostas de trabalho; ✓ Lápis de cor.

É realmente importante a forma como o espaço está organizado, de acordo com Arends (2008, p. 97), “a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”. Como tal, coloquei as crianças sentadas para que houvesse uma melhor interação entre o grupo.

De seguida, comecei a contar a história, e no fim pedi que fossem as crianças a recontar, para perceber se elas tinham estado com atenção e se tinham entendido a mensagem. Pedi também que dialogassem sobre as peças de fruta que comem ao longo do dia, e quais as suas frutas preferidas, fazendo alusão a um estilo de vida saudável. Como afirma Pardal (1993, p. 9), “a escola constitui hoje um dos principais agentes de que se serve a sociedade para a socialização dos mais jovens, a escola é, de facto, um poderoso agente de formação”.

É muito importante que as crianças falem e exteriorizem o que lhes vai no pensamento, por isso devemos promover a linguagem oral da criança, e incentivar a sua comunicação com os outros, como referem Silva *et al.* (2016, p. 60), “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar”. Também é muito importante que apresentemos novo vocabulário à criança, de maneira a que esta aumente o seu campo lexical. As mesmas autoras afirmam que é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança vai aprendendo a dominar a linguagem, e consecutivamente, alargando o seu vocabulário, o que leva a uma construção de frases mais corretas e complexas, adquirindo assim “um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (p. 62).

Durante a leitura da história, realizei várias inflexões de voz e expressões, para que o grupo estivesse sempre curioso a acompanhar a história. Em consonância, Sobrino (2000) sublinha que a atitude do mediador é essencial, na forma como transmite o gosto pela leitura, pelo que o deve fazer com entusiasmo, de modo a comunicar-se facilmente com as crianças que o rodeiam. Foi possível ainda interagir com as crianças desde o início da leitura, através da exploração da capa do livro e de algumas páginas no decorrer da mesma.

Para concluir a atividade, distribuí uma proposta de trabalho a cada criança (anexo 3), em que as próprias tinham que identificar qual a peça de fruta que a imagem representava, dizer o nome, e de seguida contar o número de sílabas, pintando o número de círculos que representavam essa quantidade.

Este exercício faz uma sensibilização à escrita, pois, é sabido, “a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 53).

Esta atividade foi do agrado das crianças. Isso foi visível através da sua participação e gosto pelo tema abordado.

1.2.5. Planificação da aula da disciplina de Matemática (1.º Ano)

A planificação da aula apresentada no Quadro 6 destina-se a uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e insere-se na disciplina de Matemática.

Quadro 6 - Planificação da aula da disciplina de Matemática (1.º Ano)

Plano de aula			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40´	Matemática: situações problemáticas com adições.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar os alunos nos respetivos lugares; ✓ Distribuir o material necessário: 5.º <i>Dom de Froebel</i>, Calculadoras <i>Papy</i> e marcas; ✓ Iniciar a leitura da história “O ciclo do mel”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães; ✓ Realizar figuras associadas à história utilizando o 5.º <i>Dom de Froebel</i> (colmeias e armazém), com recurso a dispositivos; ✓ Questionar os alunos com situações problemáticas relacionadas com as figuras criadas; ✓ Representar os resultados nas Calculadoras <i>Papy</i>; ✓ Terminar a leitura da história; ✓ Distribuir um pedaço de doce de mel a cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Powerpoint</i>; ✓ História “O ciclo do mel”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães; ✓ 5.º <i>Dom de Froebel</i>; ✓ Calculadoras <i>Papy</i>; ✓ Marcas; ✓ Doce de mel.

Nunes e Ponte (2010) salientam a importância da utilização de diferentes materiais no ensino da matemática e as suas vantagens. Os materiais manipuláveis têm um papel importante na aprendizagem de diversos conceitos, podendo ser integrados em tarefas desafiantes e de experimentação.

Os mesmos autores referem ainda que, ao contrário do que se possa pensar, estes materiais devem ser utilizados ao longo de toda a escolaridade. Alguns desses recursos são materiais de desenho, nomeadamente, régua, esquadro, transferidor e compasso; outros são instrumentos de medida: relógios, balanças, metros, recipientes graduados;

outros, ainda, são modelos mais ou menos estruturados, sólidos geométricos, *tangram*, *geoplano*, peças de encaixe e jogos.

Também Gomes (2010) defende que “ligar a Matemática à vida real permite realçar a sua importância no desenvolvimento da sociedade atual, quer do ponto de vista científico, quer social (...) as experiências anteriores dos alunos e os seus focos de interesse são uma ótima fonte de trabalho” (p. 132).

Silva e Martins (2000), também eles referindo-se à utilização de materiais na sala de aula, salientam que as aulas de matemática devem ser bons locais para preparar os sujeitos para o que a sociedade de hoje nos exige. Assim sendo, os professores devem ser capazes de dar respostas a estas novas exigências inovando as suas práticas e os seus métodos.

Ao abordar esta história, optei por trabalhar a Matemática, pois pretendia uma atividade motivadora e interdisciplinar. Para Fazenda (1994), um olhar interdisciplinar atento, recupera a magia das práticas e a essência dos seus movimentos. O conhecimento “nasce dos movimentos contidos nas dúvidas, nos conflitos, nas perguntas/respostas, nas certezas/incertezas que são vivenciadas na solução e/ou propostas, alternativas em superar, assumir, atuar, agir nessa ambiguidade do ser” (p. 20).

A Matemática possui um papel muito importante na formação das crianças e, tal como refere Pace (2005), a literatura e a Matemática podem, e devem, ser interligadas de modo a que se consiga relacionar a Matemática com a realidade da criança e com as outras áreas de conteúdo, com o objetivo de promover aprendizagens significativas.

A escolha das situações problemáticas que envolveram a adição prendeu-se pela necessidade de desenvolver o cálculo mental dos alunos, realizando contagens e pequenas adições sem recorrer a estratégias, como a escrita ou o cálculo pelos dedos. Desta forma, de acordo com Baroody (2002, citado em Maia, 2008), “(...) é a partir de experiências precoces das crianças com contagens que se dá a evolução de uma compreensão fundamental da adição e da subtração” (p. 73).

No fim da atividade, é extremamente importante e pertinente que os alunos provem mel, visto que a aula se debruçou sobre essa temática. Assim sendo, levei um doce caseiro, feito com mel, que foi do agrado de todos os alunos. Através da história, ficaram a entender melhor como se procedia tudo até ao momento em que comem o mel.

1.2.6. Planificação da aula da disciplina de Português (2.º Ano)

A planificação da aula apresentada no Quadro 7 destina-se a uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e insere-se na disciplina de Português.

Quadro 7 - Planificação da aula da disciplina de Português (2.º Ano)

Plano de aula			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
60'	<p>Oralidade: destacar o essencial de um texto ouvido;</p> <p>Leitura: identificar informação explícita no texto e referir o essencial;</p> <p>Iniciação à Educação Literária: valorizar a diversidade cultural dos textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar os alunos nos respetivos lugares; ✓ Ouvir uma música para contextualizar a temática a abordar; ✓ Visualização de um vídeo informativo sobre as girafas; ✓ Dialogar sobre as características físicas e psicológicas das girafas visualizadas no vídeo; ✓ Apresentar o autor da história que vai ser lida (nome, idade, tipos de texto escritos, prémios...); ✓ Fazer a leitura expressiva da história com recurso a um cenário e fantoches em feltro; ✓ Dialogar sobre a característica física mais importante da girafa visualizada na história; ✓ Explorar a alimentação das girafas; ✓ Distribuir duas bolachas em forma de estrela a cada aluno; ✓ Fazer a analogia entre as estrelas que a girafa da história comia e as bolachas em forma de estrelas; ✓ Comer as bolachas; ✓ Dialogar sobre a que sabem as “estrelas” (bolachas); ✓ Distribuir um balão, previamente enchido, para modelar a cada aluno; ✓ Explicar e modelar passo a passo uma girafa utilizando o balão; ✓ Verificar qual a maior girafa; ✓ Distribuir as personagens da história (Olímpia, D. Margarida, D. Augusta e avó Rosália) pelas crianças, para utilizarem as girafas que fizeram como fantoches; ✓ Realizar questões às personagens; ✓ Terminar a atividade ouvindo outra vez a música do início. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo; ✓ Colunas; ✓ Computador; ✓ Projetor; ✓ Ramo de folhas; ✓ Livro “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa; ✓ Fantocheiro; ✓ Cenários (3); ✓ Fantoche (girafa e galinha); ✓ <i>Bostik</i>; ✓ Bolachas de baunilha em forma de estrela; ✓ Bomba para encher balões; ✓ Balões para modelar em forma de girafa.

Esta atividade pretende inculir os alunos para o gosto pela leitura. É durante a infância que, através dos livros (figura 19), as crianças descobrem o prazer da leitura e suscitam o desejo de ler. A Educação Literária é um dos conteúdos a abordar na Disciplina de Português, promovendo um sentido mais consistente do ensino da língua. Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), dizem que, relacionando com a parte didática, pode-se afirmar que tem a função de interpretar textos literários com diferentes géneros e graus de complexidade.



Figura 19 - Livro

Para contextualizar a atividade optei por colocar uma música sobre uma girafa de forma a motivar o grupo para a temática que íamos abordar durante toda a atividade. A escolha de uma música para começar prende-se pelo ambiente que pretendia criar, de prazer e bem-estar dos alunos. Sousa (2003) diz “que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos (...)” (p. 15), e ainda se trata de “proporcionar à criança um meio que irá juntar-se a outros, para o seu enriquecimento pessoal e desenvolvimento da sua personalidade” (p. 21).

De seguida, para que os alunos tivessem acesso às principais características, tanto físicas como psicológicas das girafas, optei por lhes mostrar um vídeo informativo. É visível a atração que os jovens têm por este tipo de estratégia, por lhes facilitar a interiorização dos conhecimentos, que se tornam também mais significativos.

Com o vídeo, surgiu um diálogo sobre o que observaram de importante e sobre as características psicológicas das girafas que estavam implícitas. Os alunos referiram as suas experiências de vida de contacto com girafas, partilhando-as com o restante grupo.

Como afirmam Lopes e Silva (2015) existem várias estratégias para captar a atenção dos alunos no princípio da aula, tais como fazer perguntas sugestivas e não muito fáceis, criando uma discussão e aumentando o interesse pela matéria a ser lecionada. Foi essa a minha intenção com a conversa que surgiu após a visualização do vídeo.

Para realizar a leitura da história, optei por criar um fantocheiro (figura 20), com metade do fundo a representar o dia e a outra metade a representar a noite estrelada. Para os alunos visualizarem melhor a história, encontravam no fantocheiro uma galinha preta com pintas brancas (D. Margarida) em cima de uma nuvem, e uma girafa (Olímpia) com a cabeça que passava a altura das nuvens.



Figura 20 - Fantocheiro

Costa (2012) refere que quando a leitura de uma história é dinamizada pelo adulto, através da interação da narrativa com a dramatização e os adereços, pretende-se atingir um melhor entendimento do texto, facilitando assim o processo de aprendizagem por parte da criança.

Pereira e Lopes (2007, p. 44) complementam a ideia anteriormente referida, fazendo o ressalvo da importância da utilização dos fantoches: “(...) os fantoches quando aplicados na sala de aula podem servir para envolver os alunos em aprendizagens diversas através de um método ativo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e eficaz compreensão”. Todavia, Cury (2012) refere outra característica fulcral para o sucesso desta atividade: o tom de voz, que deve expressar emoção e, a tonalidade que, deverá ir variando ao longo do discurso, pois só assim se poderá cativar e estimular a emoção e concentração nos alunos.

Sendo que na história a girafa comia estrelas, e que as caracterizava como doces com sabor a pêssego, ofereci a cada aluno duas bolachas em forma de estrela, para que pudessem provar e dialogar sobre o sabor, explorando assim o sentido do paladar, e os conceitos de doce e amargo. É primordial que na escola se encontre um ambiente estimulador e lúdico, com oportunidades para desenvolver os sentidos, capacidades e habilidades. Quanto maior for o número de participações em experiências físicas, afetivas e sociais, maior será o enriquecimento e desenvolvimento das inteligências.

Quando optei por colocar os alunos a modelar um balão em forma de girafa, houve quem ficasse receoso. É um medo comum e é preciso ter isso em atenção, não colocando os alunos numa posição desconfortável, mas mantendo um clima de empatia entre os pares. Segundo Garner e Power (1996, citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 353), “a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda fortemente as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros”.

Em conformidade com Ferreira (2017, p. 58), “a solidariedade e o apoio, a ajuda mútua fundamentada em sistemas de suporte formal e informal são fundamentais na construção de aprendizagens e relações interpessoais adequadas”. Isto também se mostra extremamente importante na relação aluno-professor, para que haja um ambiente baseado na confiança mútua.

Estes momentos são importantes para criar um melhor ambiente na sala de aula, unir as crianças e aliviar de toda a rigidez associada ao ensino. Aprender de forma lúdica e expor sentimentos e questões, sem medo de ser julgado, é uma forma de desenvolvimento harmonioso e pleno por parte da criança. E este fator lúdico despertou a curiosidade nos alunos, uma vez que os desafiou a exprimirem-se e a estimularem o seu pensamento (Guedes & Moreno, 2002).

Assim, esta atividade foi do agrado dos alunos, e isso foi visível através da sua participação espontânea e dos seus sorrisos ao longo de todo o tempo.

1.2.7. Planificação da aula da disciplina de Português (3.º Ano)

A planificação da aula apresentada no Quadro 8 destina-se a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e insere-se na disciplina de Português.

Quadro 8 - Planificação da aula da disciplina de Português (3.º Ano)

Plano de aula			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40´	Linguagem oral: - Consciência fonológica; - Consciência silábica. Iniciação à Educação Literária: - Produção expressiva. - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar os alunos em meia-lua no recreio; ✓ Simular uma visita de estudo a uma fábrica; ✓ Distribuir as placas identificativas (autores e inspetores); ✓ Entrar na sala e sentar os alunos em cadeiras, previamente dispostas em meia-lua; ✓ Explicar aos alunos a atividade de construção de uma história coletiva a partir de cartões indutores da Fábrica das Histórias; ✓ Ler a folha com o código das cores para descobrir qual o primeiro envelope a ser necessário; ✓ Retirar o envelope em questão da caixa de cartão; ✓ Abrir o envelope, tirar e ler os cartões; ✓ Selecionar, de entre os vários cartões, o início da história: tempo; ✓ Expor o cartão selecionado na parede; ✓ Repetir o mesmo procedimento, para a seleção dos vários componentes da narrativa: personagens, espaço, ação e desfecho; ✓ Construir a história coletiva a partir dos cartões expostos; ✓ Distribuir os cadernos da Fábrica de Histórias e fazer o registo escrito da história coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Placas identificativas; ✓ Cartões da Fábrica das Histórias; ✓ Envelopes em feltro; ✓ Caixa de cartão; ✓ <i>Bostik</i>; ✓ Cadernos da Fábrica de Histórias; ✓ Folha com código das cores dos envelopes.

Para contextualizar esta atividade, optei por apelar ao imaginário dos alunos, simulando uma visita de estudo a uma fábrica onde eram produzidas histórias. Assim, entreguei uma placa de identificação a cada participante, que era a “chave” de entrada na fábrica. Para Gilles Brougère (1997, citado em Ostetto, 2008, p. 63) a brincadeira “é um processo de relações interindividuais”. O mesmo autor afirma também que o ato de brincar não é inato na criança, e que esta aprende a brincar ao conviver com as pessoas do seu redor.

Considero a utilização deste tipo de estratégias muito benéfica, porque, para além de apelar ao imaginário dos alunos e ao seu entusiasmo na atividade, a dramatização permite variar as metodologias, surpreendendo e envolvendo os alunos, porque “a natureza lúdica e atrativa deste recurso tende a causar maior motivação” (Gaspar, 2014, p. 11).

A estratégia de criar uma história coletiva, em que todos estão ativamente envolvidos, é uma forma de escapar à rotina diária, apelando à criatividade. Também a seleção dos cartões (figura 21) era inovador para os alunos, que não estão habituados a ter algo que os conduza na sua expressão escrita.



Figura 21 - Cartões indutores da Fábrica das Histórias selecionados pela turma

Freitas e Freitas (2002) explicam que a interação existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizarem as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo. Durante a atividade, havia alunos que felicitavam os que tinham mais dificuldades, quando estes as superavam. Este apoio é extremamente importante e revela a cumplicidade que os alunos tinham entre eles.

Para Pelley (2021, p. 1), a “escrita criativa - quer seja um diário, poesia ou narrativa - apesar de não ser um substituto para os tratamentos profissionais de saúde mental, pode ajudar as crianças a expressarem-se e a navegarem por entre emoções complexas”.

Para Carvalho (1999), o professor deve analisar a escrita dos alunos, tendo o seu foco de atenção não o produto final e as suas características, mas sim, o ato de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção de texto.

Assim, foi mais interessante ver todo o processo de construção da história coletiva do que o resultado final obtido. A evolução da escrita, a capacidade para inventar situações também foi evoluindo, no início as ideias eram dadas quase que a medo, mas depois foram fluindo com facilidade.

1.2.8. Planificação da aula da disciplina de Educação Artística - Artes Visuais (4.º Ano)

A planificação da aula apresentada no Quadro 9 destina-se a uma turma do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e insere-se na disciplina de Educação Artística, mais especificamente nas Artes Visuais.

Quadro 9 - Planificação da aula da disciplina de Educação Artística - Artes Visuais (4.º Ano)

Plano de aula			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40´	Educação Literária: ouvir ler textos literários; realizar inferências. Artes visuais: relacionar cultura com arte.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentar os alunos em meia-lua no chão; ✓ Iniciar a leitura da história “O beijo da palavrinha” com recurso a um cenário com areia; ✓ Realizar inferências sobre o texto; ✓ Sentar os alunos nos respetivos lugares; ✓ Distribuir as folhas A3, as tintas, os pincéis e os tecidos; ✓ Realizar uma obra artística baseada na cultura africana; ✓ Expor os trabalhos na parede da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro “O beijo da palavrinha” de Mía Couto; ✓ Cenário; ✓ Folhas A3; ✓ Tintas; ✓ Pincéis; ✓ Tecidos africanos.

Para iniciar esta atividade, optei por sentar os alunos em semicírculo para que houvesse uma maior e melhor interação, mantendo-os mais interessados pela mudança do espaço físico. Também possibilitou um ambiente adequado à situação. Borges (2019, p. 37) refere que “a forma como o espaço está previamente organizado deve fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada”.

É de extrema importância referir que esta turma em questão está familiarizada com pequenos momentos de leitura diários. Esta aptidão deve fazer parte da rotina diária da sala de aula de todos os educadores e professores. Isto porque, assim sendo, poderá promover o gosto pela leitura e, conseqüentemente, a formação de futuros leitores, pois, como defende Magalhães (2008, p. 58), “a leitura está ainda associada à aquisição de hábitos”.

Amaral (2015, p. 36) afirma que “são inúmeras as vantagens que a leitura aporta, o peso que tem na formação intelectual, bem como o facto de conceder estrutura à imaginação, ativar a sensibilidade e permitir a reflexão da criança”. Torna-se clara a imprescindibilidade de promover momentos de leitura prazerosos, que permitam ao aluno criar uma relação positiva com o ato de ler e que incentivem o desenvolvimento enquanto futuro leitor.

A expressão plástica é importante para o desenvolvimento das crianças. Sousa (2003) refere que uma educação eminentemente voltada para objetivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável. As atividades educativas expressivas para além do seu inquestionável valor educativo oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua ação homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos.

Nesta fase, foi possível associar o Estudo do Meio dialogando com os alunos sobre a cultura africana. De seguida, realizaram um trabalho inspirado nas aprendizagens adquiridas, idêntico ao realizado por mim (figura 22).



Figura 22 - Trabalho inspirado na cultura africana

Neste sentido, importa referir que esta área não tem por objetivo centrar-se somente nas obras de arte, mas sobretudo no aluno, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades e necessidades.

Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo releva a importância da avaliação em contexto educativo, para entender se é efetiva a aprendizagem dos alunos, apesar de não ser só desta forma que se avalia a aprendizagem dos alunos. Como tal, numa primeira parte, apresento a fundamentação teórica sobre a avaliação, suportada por diversos autores e, de seguida, vão ser apresentados quatro dispositivos práticos de avaliação, dois aplicados num grupo de Educação Pré-Escolar e os outros dois apresentados em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cada dispositivo de avaliação é apresentado com uma breve contextualização de cada atividade; a descrição dos devidos parâmetros e quais os critérios e cotações utilizados. No fim, são apresentados e interpretados os resultados de cada dispositivo de avaliação implementado. Como se pode verificar nas grelhas de correção (anexos 5, 7, 9 e 11), as cotações dos dispositivos estão organizados por ordem decrescente por considerar que assim era mais explícita a apresentação dos resultados.

3.2. Fundamentação Teórica

Refletir sobre a avaliação não é uma tarefa fácil apesar da extrema importância que possui. A sociedade aborda muitas vezes este tema, para qualquer ocasião, qualquer situação, mas sem nunca esclarecer ao que efetivamente se refere.

No que toca à educação, fala-se na importância da avaliação no sentido em que o educador/professor pode saber a evolução e as aprendizagens adquiridas dos seus alunos. Para Silva *et al.* (2016), a avaliação está direcionada para a ação e implica o envolvimento de diversos participantes: as crianças, os pais/família e outros profissionais.

Para Santiago (2011), é através da avaliação que se melhora a aprendizagem contínua dos alunos. Isto porque é possível identificar as áreas onde tal é necessário e concentrar os esforços para os objetivos de melhoria.

Também Leitão (2013, p. 5) refere que “avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ser feito para melhorar ou alterar o rumo de alguma coisa”, assim sendo, é “uma forma de tentar inverter o curso das coisas ou mantê-lo num curso desejável”.

Para o mesmo autor, o principal objetivo a que a escola se propõe é que a criança atinja as aprendizagens ao longo de todo o seu percurso escolar, ou seja, que desenvolva conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que a tornarão num ser apto.

Parente (2015, p. 29) refere ainda que “a avaliação é uma componente essencial do processo educacional”, pois é através dela que o educador consegue perceber em que ponto se encontra a aprendizagem da criança, permitindo que, a partir daí, se estipule aquilo que se deve manter ou que se deve alterar, de modo a fomentar um maior sucesso na aprendizagem dos alunos.

Sendo a avaliação um instrumento tão valioso e indispensável no meio escolar, que permite descrever os conhecimentos, as atitudes ou as aptidões que os alunos estão a desenvolver, é vista, para Pinto e Santos (2006, p. 97), como “uma das dimensões mais visíveis da profissão docente”.

Para Carvalho (2018), avaliar tem por base a recolha de informação, e, para se recolher informação, é necessário saber o que se pretende adquirir e definir o modo como a vamos recolher.

Este processo permite aos docentes monitorizarem a evolução dos alunos, de forma a aperfeiçoar o currículo, para que o processo de ensino seja melhorado, e, assim, conseguir motivar e orientar melhor os alunos (Fernandes, 2005).

A avaliação na Educação Pré-Escolar não se centra nos resultados, mas sim no processo até obtê-los (Parente, 2015). Como tal, importa abordar os dois tipos de avaliação existentes nesta valência: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica pretende esclarecer o educador sobre quais as capacidades e destrezas que a criança possui em relação a determinado aspeto, clarificando-o quanto à adequação das estratégias a utilizar com cada criança (Serpa, 2010). Matos (2011) afirma que a avaliação formativa ajuda a regular de forma contínua a aprendizagem da criança e

a orientar quanto à melhor forma de o educador ensinar e de a criança aprender. Esta avaliação realiza-se ao longo de todo o ano letivo.

A avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico compreende três modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e, por fim, a avaliação sumativa.

A avaliação é formativa quando constitui oportunidades para os alunos demonstrarem aquilo que sabem e que são capazes de fazer. Serve também como um elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo ativamente o professor e o aluno. Já a avaliação diagnóstica é a primeira que é feita e pretende identificar algumas características do aluno e verificar se a planificação está adequada à situação dos alunos a que se destina. Trata-se de, como refere Hadji (1994, citado em Carvalho, 2018, p. 26), "captar traços daquilo que se denomina como o perfil de partida dos formandos". Pacheco (1995, citado em Carvalho, 2018, p. 26) considera a avaliação diagnóstica como o levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinado conteúdo. Por último, a avaliação sumativa constitui a "intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas" (Arends, 2008, p. 21). Para Lopes e Silva (2016), a avaliação sumativa utiliza os resultados obtidos para fazer algum tipo de julgamento que tenha como principal objetivo "medir o nível do aluno" (p. 6).

O ponto decisivo para uma boa avaliação tem por base aquilo que o professor pode fazer para os alunos compreenderem determinado conteúdo e não aquilo que os alunos já sabem. De acordo com Magalhães, Almeida e Domingos (2018, p. 78), "um professor reflexivo e crítico é capaz de observar e alterar as suas práticas para obter o sucesso educativo". Para realizar a avaliação utilizei uma escala (Quadro 10) que varia entre o Fraco e o Muito Bom, no que toca à parte qualitativa, e que compreende os valores entre o 0 e o 10 na parte quantitativa. Esta escala foi adaptada de *Likert*.

Quadro 10 - Escala utilizada nos dispositivos de avaliação

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

3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 4) foi implementada no âmbito do Domínio da Matemática num grupo de 19 crianças na faixa etária dos 3 anos, e tem como objetivo verificar se as crianças conseguem identificar os algarismos de 1 a 5, e a capacidade de realizar a contagem dos elementos dentro de cada conjunto, fazendo assim a respetiva associação ao algarismo. A mesma foi feita por mesas e acompanhada por mim.

3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Nesta atividade foram aplicados os seguintes parâmetros de avaliação:

- ❖ **Identificação dos algarismos:** Este parâmetro serve para verificar se as crianças conseguem reconhecer os algarismos de 1 a 5. Como tal, foram estabelecidos os seguintes critérios:
 - Reconhece corretamente os 5 algarismos;
 - Reconhece corretamente 4 algarismos;
 - Reconhece corretamente 3 algarismos;
 - Reconhece corretamente 2 algarismos;
 - Reconhece corretamente 1 algarismo;
 - Não reconhece os algarismos.

- ❖ **Contagem do número de elementos:** Com este parâmetro pretendo verificar se as crianças realizam uma contagem correta dos elementos dentro de cada conjunto. Assim, estabeleci os seguintes critérios:
 - Identifica corretamente os elementos dos 5 conjuntos;
 - Identifica corretamente os elementos de 4 conjuntos;
 - Identifica corretamente os elementos de 3 conjuntos;
 - Identifica corretamente os elementos de 2 conjuntos;
 - Identifica corretamente os elementos de 1 conjunto;
 - Não identifica os elementos de cada conjunto.

❖ **Associação dos algarismos à respetiva quantidade:** Este parâmetro pretende reconhecer se as crianças são capazes de associar o algarismo à respetiva quantidade de elementos do conjunto. Para isso foram definidos os seguintes critérios:

- Liga corretamente os algarismos à quantidade de estrelas;
- Não liga os algarismos à quantidade de estrelas.

No quadro 11 são apresentados os parâmetros, critérios e respetivas cotações.

Quadro 11 - Parâmetros e critérios da proposta de trabalho do Domínio da Matemática (3 anos)

Parâmetros		Critérios		Cotação	
1.	Identificação dos algarismos	Reconhece corretamente os 5 algarismos	4,2	4,2	
		Reconhece corretamente 4 algarismos	3,8		
		Reconhece corretamente 3 algarismos	2,6		
		Reconhece corretamente 2 algarismos	1,5		
		Reconhece corretamente 1 algarismo	1		
		Não reconhece os algarismos	0		
2.	Contagem do número de elementos	Identifica corretamente os elementos dos 5 conjuntos	4,2	4,2	
		Identifica corretamente os elementos de 4 conjuntos	3,8		
		Identifica corretamente os elementos de 3 conjuntos	2,6		
		Identifica corretamente os elementos de 2 conjuntos	1,5		
		Identifica corretamente os elementos de 1 conjunto	1		
		Não identifica os elementos de cada conjunto	0		
3.	Associação dos algarismos à respetiva quantidade	Liga corretamente os algarismos à quantidade de estrelas	1,6	1,6	
		Não liga os algarismos à quantidade de estrelas	0		
				Total: 10	

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 23 apresenta os resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática para um grupo na faixa etária dos 3 anos.

Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

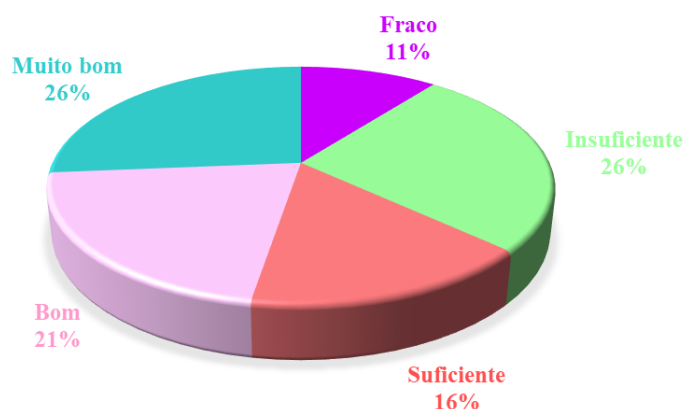


Figura 23 - Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)

A partir da análise do gráfico (figura 23), resultante da avaliação da grelha (anexo 5), podemos constatar que a quantidade de crianças que obteve Muito Bom (C1 a C5) é igual às crianças que obtiveram Insuficiente, ou seja, 5 crianças. Também verificamos que 11% das crianças tiveram Fraco (C18 e C19), 16% obtiveram Suficiente (C10, C11 e C12) e 21% das crianças Bom (C6 a C9).

Com isto, podemos concluir que 63% do grupo, ou seja, 12 crianças, conseguiu atingir metade da cotação. Nesta atividade, a média do grupo é, aproximadamente, 6,4 valores (Suficiente). Como tal, considero que a proposta de atividade revelou falta de confiança de algumas crianças sobre os seus conhecimentos ou mesmo imaturidade ou falta de atenção, pois apenas 5 crianças obtiveram os 10 valores, e 7 crianças não conseguiram atingir o pretendido.

Ainda assim, considero que a atividade foi bem conseguida, e era adequada à faixa etária em questão. Como o grupo revelou uma maior dificuldade no parâmetro 3 – Associação dos algarismos à respetiva quantidade, cabe ao educador acompanhar a evolução das crianças, adaptando as suas estratégias e os procedimentos que utiliza, de forma a conseguir apoiar as crianças para que desenvolvam as suas capacidades e ultrapassem as dificuldades (Silva, 2013).

Para Matos e Serrazina (1996, p. 19), a “educação matemática deve contribuir para uma cidadania responsável, ajudando os alunos a tornarem-se indivíduos não dominados mas, pelo contrário, independentes no sentido de competentes, críticos, confiantes e criativos...”

Assim, ainda segundo os autores supramencionados, a “aprendizagem da matemática deve estimular a curiosidade e desenvolver a capacidade do aluno para formular e resolver problemas que contribuam para a compreensão, apreciação e poder de intervenção no mundo que os rodeia” (p. 19). Cabe ao educador proporcionar a experiência e o prazer de enfrentar um desafio e desenvolver a autoconfiança intelectual das crianças, através de situações concretas no dia-a-dia da criança (por exemplo: quantos alunos faltam hoje, ou quantos é que já tem 3 anos, ou quantos dedos tem a tua mão, entre outros).

3.4. Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 6) foi implementada no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo num grupo de 25 crianças na faixa etária dos 5 anos, e tem como objetivo verificar se as crianças conseguem associar os diversos órgãos dos sentidos às suas respetivas funções.

3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Nesta atividade foram aplicados os seguintes parâmetros de avaliação:

- ❖ **Identificação do órgão do sentido:** Este parâmetro serve para verificar se as crianças identificam os 4 sentidos representados através das imagens. Como tal, foram estabelecidos os seguintes critérios:
 - Reconhece corretamente os 4 órgãos dos sentidos;
 - Reconhece corretamente 3 órgãos dos sentidos;
 - Reconhece corretamente 2 órgãos dos sentidos;
 - Reconhece corretamente 1 órgão dos sentidos;
 - Não reconhece os órgãos dos sentidos.

- ❖ **Associação das imagens ao órgão do sentido:** Este parâmetro pretende reconhecer se as crianças associam as imagens ao órgão do sentido que utilizam. Para isso foram definidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados nas 7 imagens;
- Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados em 5 ou 6 imagens;
- Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados em 3 ou 4 imagens;
- Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados em 1 ou 2 imagens;
- Resposta incorreta.

❖ **Autonomia:** Este parâmetro pretende avaliar se a criança realizou a tarefa proposta de forma autónoma. Os critérios definidos foram:

- Realiza autonomamente a proposta de trabalho;
- Não realiza autonomamente a proposta de trabalho.

❖ **Motricidade fina:** Este parâmetro verifica se a criança consegue colorir as imagens respeitando os contornos. Assim, foram aplicados os seguintes critérios:

- Pinta corretamente, respeitando os limites das figuras;
- Não pinta corretamente.

No quadro 12 são apresentados os parâmetros, critérios e respetivas cotações.

Quadro 12 - Parâmetros e critérios da proposta de trabalho da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

	Parâmetros	Critérios	Cotação	
1.	Identificação do órgão do sentido	Reconhece corretamente os 4 órgãos dos sentidos	4	4
		Reconhece corretamente 3 órgãos dos sentidos	3	
		Reconhece corretamente 2 órgãos dos sentidos	2	
		Reconhece corretamente 1 órgão dos sentidos	1	
		Não reconhece os órgãos dos sentidos	0	
2.	Associação das imagens ao órgão do sentido	Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados nas 7 imagens	4	4
		Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados em 5 ou 6 imagens	3	
		Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados em 3 ou 4 imagens	2	
		Identifica corretamente os órgãos dos sentidos representados em 1 ou 2 imagens	1	
		Resposta incorreta	0	
3.	Autonomia	Realiza autonomamente a proposta de trabalho	1	1
		Não realiza autonomamente a proposta de trabalho	0	
4.	Motricidade fina	Pinta corretamente, respeitando os limites das figuras	1	1
		Não pinta corretamente	0	
			Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 24 apresenta os resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo para um grupo na faixa etária dos 5 anos.

Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

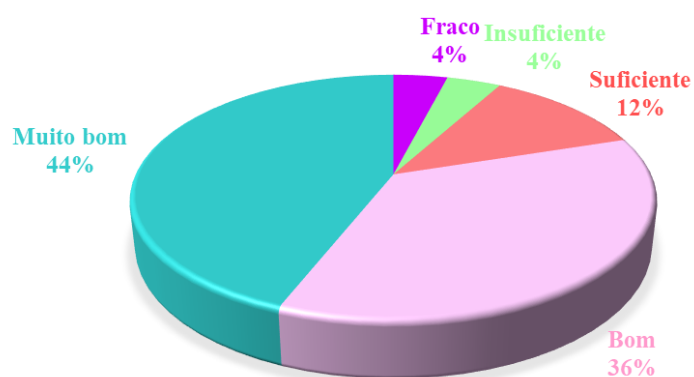


Figura 24 - Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

Como verificamos através do gráfico (figura 24), os resultados da atividade (anexo 7) variam entre o Fraco (4% - C25), Insuficiente (4% - C24), Suficiente (12% - C21 a C23), Bom (36% - C12 a C20) e Muito Bom (44% - C1 a C11).

Posto isto, podemos concluir que 20 crianças obtiveram uma avaliação entre o Bom e o Muito Bom, sendo que apenas 2 crianças não atingiram o objetivo. A média do grupo é de 7,7 valores, ou seja, Bom. Isto revela a facilidade demonstrada pelas crianças na execução desta tarefa, onde apenas 1 criança (C21) não foi autónoma e 12 crianças revelaram dificuldades na motricidade fina.

Como afirma Godinho (2016, p. 5), a construção da autonomia “assume um papel de responsabilidade na criança”, e é um processo partilhado entre o educador, a criança e o restante grupo. Neste caso, a criança em questão, revelou não conseguir realizar a tarefa sem o meu auxílio constante.

Brites (2015, p. 18) afirma que “podemos caracterizar a autonomia como sendo a capacidade de tomar decisões por si próprio, de agir por si só, tendo em conta as regras e valores, bem como a sua perspetiva pessoal e a do outro” e, devido à sua importância, cabe ao educador criar oportunidades para que as crianças adquiram as capacidades autónomas, tão necessárias ao longo da vida.

Costa (2013) refere que é importante o educador desenvolver capacidades como a motricidade fina, sendo que é essencial que a criança obtenha oportunidades e experiências que a ajudem a adquirir um maior domínio e consciência do seu corpo. Quando a criança é capaz de realizar pequenas tarefas que exijam o desenvolvimento da sua motricidade fina, isso irá refletir-se nas tarefas básicas do dia-a-dia, como vestir, comer ou escrever.

Acrescento ainda que a educadora desta sala proporciona e desenvolve várias atividades que promovem o desenvolvimento destas competências.

3.5. Avaliação da aula da disciplina de Português

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 8) foi implementada no âmbito da disciplina de Português numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a 15 alunos e tem como principal objetivo avaliar a capacidade de leitura de palavras soltas, a contagem do número de sílabas dessas palavras, e verificar se as crianças sabem classificá-las quanto ao número de sílabas.

3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Nesta atividade foram aplicados os seguintes parâmetros de avaliação:

- ❖ **Leitura das palavras:** Este parâmetro avalia o nível de leitura das crianças. Para tal, estabeleci os seguintes critérios:
 - Enuncia corretamente as 11 palavras;
 - Enuncia corretamente 8 a 10 palavras;
 - Enuncia corretamente 5 a 7 palavras;
 - Enuncia corretamente 1 a 4 palavras;
 - Não enuncia corretamente as palavras.

- ❖ **Contagem do número de sílabas:** Com este parâmetro pretendo avaliar a capacidade das crianças de dividirem silabicamente as palavras em questão e realizarem a respectiva contagem do número de sílabas, pintando o número de círculos que corresponde a essa quantidade. Assim, defini os seguintes critérios:
 - Identifica o número de sílabas das 11 palavras;
 - Identifica o número de sílabas de 8 a 10 palavras;
 - Identifica o número de sílabas de 5 a 7 palavras;
 - Identifica o número de sílabas de 1 a 4 palavras;
 - Não identifica o número de sílabas.

- ❖ **Conhecimento das palavras segundo o número de sílabas:** Neste parâmetro tenho como objetivo avaliar o conhecimento das crianças a nível da classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Como tal, estabeleci os seguintes critérios:
 - Classifica corretamente as 11 palavras quanto ao número de sílabas;
 - Classifica corretamente 8 a 10 palavras quanto ao número de sílabas;
 - Classifica corretamente 5 a 7 palavras quanto ao número de sílabas;
 - Classifica corretamente 1 a 4 palavras quanto ao número de sílabas;
 - Não classifica corretamente as palavras quanto ao número de sílabas.

- ❖ **Ortografia:** Este parâmetro serve para avaliar os erros ortográficos. Assim, estabeleci os seguintes critérios:
 - Sem erros ortográficos;
 - Descontar 0,1 por cada erro ortográfico.

No quadro 13 são apresentados os parâmetros, critérios e respetivas cotações.

Quadro 13 - Parâmetros e critérios da proposta de atividade para a disciplina de Português (2.º Ano)

	Parâmetros	Critérios	Cotação	
1.	Leitura das palavras	Enuncia corretamente as 11 palavras	3	3
		Enuncia corretamente 8 a 10 palavras	2,5	
		Enuncia corretamente 5 a 7 palavras	1,4	
		Enuncia corretamente 1 a 4 palavras	0,6	
		Não enuncia corretamente as palavras	0	
2.	Contagem do número de sílabas	Identifica o número de sílabas das 11 palavras	2,5	2,5
		Identifica o número de sílabas de 8 a 10 palavras	1,8	
		Identifica o número de sílabas de 5 a 7 palavras	1	
		Identifica o número de sílabas de 1 a 4 palavras	0,6	
		Não identifica o número de sílabas	0	
3.	Conhecimento das palavras segundo o número de sílabas	Classifica corretamente as 11 palavras quanto ao número de sílabas	3,5	3,5
		Classifica corretamente 8 a 10 palavras quanto ao número de sílabas	2,7	
		Classifica corretamente 5 a 7 palavras quanto ao número de sílabas	1,6	
		Classifica corretamente 1 a 4 palavras quanto ao número de sílabas	0,8	
		Não classifica corretamente as palavras quanto ao número de sílabas	0	
4.	Ortografia	Sem erros ortográficos	1	1
		Descontar 0,1 por cada erro ortográfico	- 0,1	
			Total: 10	

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 25 apresenta os resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português para uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (anexo 9).

Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Português

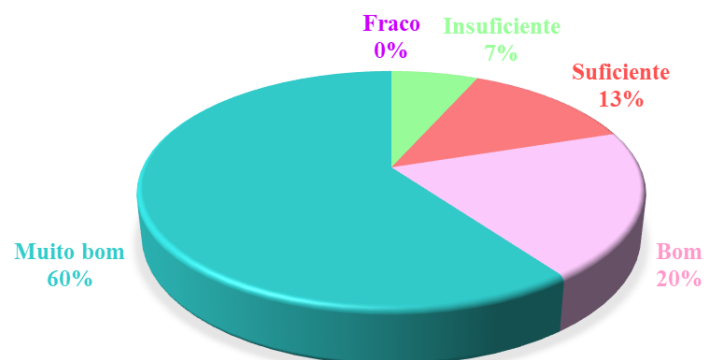


Figura 25 - Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Português (2.º Ano)

Com a observação deste gráfico (figura 25), verificamos que os resultados desta atividade variam entre o Insuficiente (7% - A15) e o Muito Bom (60% - A1 a A9). Os restantes alunos obtiveram cotações entre o Suficiente (A13 e A14) e o Bom (A10 a A12), ou seja, 33%, que representa 5 alunos.

Podemos concluir que a proposta era adequada e, os alunos revelaram facilidade na sua execução. Acrescento ainda que as crianças mostraram muito interesse na temática abordada, o que levou à motivação de fazerem tudo corretamente para mostrarem que eram capazes.

Para Estanqueiro (2012, p. 11), “a motivação facilita o processo” de aprendizagem dos alunos. Já Sá (2002) refere que o prazer contribui para o envolvimento pessoal e intelectual dos alunos.

A média da turma nesta atividade foi de 8,6 valores, o que representa uma avaliação de Bom. O parâmetro onde a turma revelou mais dificuldades foi o 3.º – Conhecimento das palavras segundo o número de sílabas. Neste sentido, o professor titular de turma deve ter especial atenção às dificuldades dos alunos, adequando as suas estratégias.

Na ortografia, 3 alunos revelaram dificuldades, sendo que o principal aspeto é não distinguirem o som das letras -b- e -d-, isto reflete as dificuldades de aprendizagem e aquisição de leitura. Como tal, estes alunos têm acompanhamento de terapeutas e pessoas especializadas no assunto, tanto dentro como fora do recinto escolar.

3.6. Avaliação da aula da disciplina de Matemática

3.6.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (anexo 10) foi implementada no âmbito da disciplina de Matemática numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a 19 alunos e tem como principal objetivo avaliar o conhecimento dos mesmos quanto aos factos básicos da multiplicação (tabuada), que fazem parte das aprendizagens essenciais, quanto ao cálculo mental, gestão de tempo e rigor a nível estético na apresentação do trabalho.

3.6.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade

Nesta atividade foram aplicados os seguintes parâmetros de avaliação:

- ❖ **Utilização de factos básicos da multiplicação:** Este parâmetro tem como objetivo avaliar o conhecimento que os alunos possuem sobre a tabuada. Como tal, foram selecionados os seguintes critérios:
 - Identifica corretamente as 12 tabuadas;
 - Identifica corretamente 8 a 11 tabuadas;
 - Identifica corretamente 4 a 7 tabuadas;
 - Identifica corretamente 1 a 3 tabuadas;
 - Resposta incorreta.

- ❖ **Cálculo mental:** Com este parâmetro pretendo avaliar a capacidade dos alunos para chegar ao resultado diretamente, ou seja, sem estratégias, como o habitual “contar pelos dedos”. Para tal, optei pelos seguintes critérios:
 - Associa imediatamente o resultado;
 - Utiliza estratégias manuais para chegar ao resultado.

- ❖ **Gestão de tempo:** Neste parâmetro verifico a capacidade de cada aluno gerir o seu tempo. Assim, defini os seguintes critérios:
 - Realiza a atividade nos 10 minutos previstos;
 - Não realiza a atividade nos 10 minutos previstos.

- ❖ **Apresentação do trabalho:** Este parâmetro serve para mostrar o brio de cada aluno quanto à apresentação do seu trabalho, ou seja, se a caligrafia está proporcional ao espaço a preencher, se está rasurado, se a folha retorna rasgada, com vincos, etc. Para tal, utilizei os seguintes critérios:
 - Demonstra rigor estético (caligrafia proporcional, sem rasuras, apresentação cuidada);
 - Resposta incorreta.

No quadro 14 são apresentados os parâmetros, critérios e respetivas cotações.

Quadro 14 - Parâmetros e critérios da proposta de atividade para a disciplina de Matemática (4.º Ano)

Parâmetros		CrITÉrios	Cotação	
1.	Utilização de factos básicos da multiplicação	Identifica corretamente as 12 tabuadas	5	5
		Identifica corretamente 8 a 11 tabuadas	3,5	
		Identifica corretamente 4 a 7 tabuadas	2,5	
		Identifica corretamente 1 a 3 tabuadas	1,5	
		Não identifica nenhuma tabuada	0	
2.	Cálculo mental	Associa imediatamente o resultado	2,5	2,5
		Utiliza estratégias manuais para chegar ao resultado	0	
3.	Gestão de tempo	Realiza a atividade nos 10 minutos previstos	1,5	1,5
		Não realiza a atividade nos 10 minutos previstos	0	
4.	Apresentação do trabalho	Demonstra rigor estético (caligrafia proporcional, rasuras, apresentação cuidada)	1	1
		Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

O gráfico (figura 26) apresenta os resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática para uma turma do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática

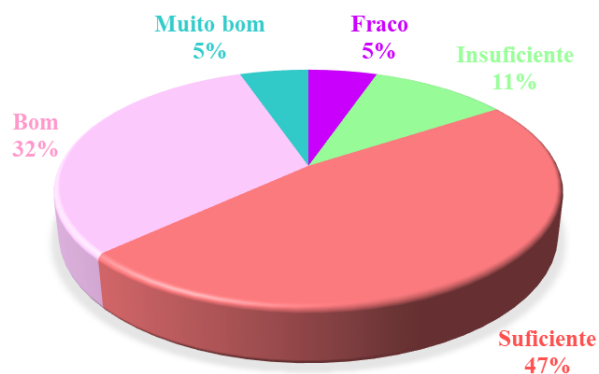


Figura 26 - Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática (4.º Ano)

A figura 26 resulta da correção da grelha (anexo 11) e mostra que quase metade da turma obteve o resultado Suficiente (47%), ou seja, 9 alunos (A8 a A16). Enquanto 1 aluno obteve o resultado de Fraco (A19), 2 obtiveram o resultado de Insuficiente, outros 6 de Bom e, por fim, apenas 1 obteve Muito Bom (A1). Nesta proposta, a média da turma foi de 6,3, o que equivale a Suficiente.

Em relação aos factos básicos da multiplicação, a maior parte da turma teve no mínimo 8 tabuadas completas e corretas. Alguns não tiveram tempo para terminar a 12.^a tabuada. Mas, ao longo da execução, pude observar que havia alunos a utilizarem estratégias para chegar ao resultado correto, como o contar pelos dedos, ou o contar de 6 em 6 (exemplo para a tabuada do 6), ou, na tabuada do 9, escreverem os algarismos das dezenas de 0 a 9 e de seguida escreverem os algarismos das unidades de 9 a 0, entre outras.

Os alunos não mostraram facilidade na execução desta tarefa e, como tal, é necessário adequar as estratégias para melhorar o seu desempenho. Desde o regresso às aulas presenciais que este tem sido um dos principais focos de atenção do professor titular de turma, para tentar recuperar a agilidade e rapidez de outrora.

De acordo com o professor titular e a análise deste dispositivo, é visível que o cálculo mental da turma foi muito prejudicado com o segundo confinamento (iniciado a 22 de janeiro de 2021) em Portugal, devido à pandemia da Covid-19. Isto foi referido na reunião com os encarregados de educação, que decorreu no mesmo dia em que apliquei o dispositivo, para que os mesmos tomassem especial atenção e conseguissem auxiliar os seus educandos ao máximo.

Segundo Brazelton e Cramer (1993, citados em Correia, 2013), se a criança está inserida num meio favorável, que estimula o seu desenvolvimento, que a apoia nas suas necessidades, que realça as suas experiências, que a encoraja, onde os pais aprovam o sucesso com reforços positivos, a criança, sentir-se-á encorajada a corresponder às expectativas impostas.

Para isso, Satir (1997, citado em Correia, 2013, p. 29) refere que é necessário que os pais tenham “paciência, senso comum, compromisso, sentido de humor, tato, amor, sabedoria, consciência e conhecimento que (os pais) tenham à sua disposição”.

No parâmetro da gestão de tempo, só 7 em 19 alunos é que obtiveram cotação. Os restantes alunos não conseguiram terminar a proposta no tempo estipulado. Isto deveu-se

ao facto de não saberem os resultados de imediato e ficarem algum tempo a pensar nos mesmos, em vez de avançarem para aqueles que tinham a certeza que estavam corretos.

No último parâmetro, ou seja, na apresentação dos trabalhos, só 8 alunos é que entregaram a folha sem estar rasurada. Neste parâmetro consegui observar que os alunos que tinham mais dificuldades no cálculo mental eram aqueles que se enganavam nas respostas e necessitavam de riscar, para escrever em cima ou por cima. É de notar que a proposta de trabalho foi realizada a esferográfica. Se tivesse sido a lápis, este parâmetro deixava de fazer sentido. Também o parâmetro anterior teria sofrido alterações, pois os alunos iriam perder tempo a apagar aquilo que consideravam incorreto, mesmo que apenas por falta de segurança na resposta dada.

Para Sousa (2012), o cálculo mental é um processo interno, efetuado através de imagens mentais que se sucedem no imaginário, é totalmente diferente da escrita, onde se dão as contas, efetuada com sinais (algarismos). Desta forma, é mais “importante o raciocínio da criança e a forma das suas operações intelectuais, do que o resultado obtido em termos de números” (p. 108).

Com este capítulo entendi a preparação que é necessária para realizar uma avaliação justa e ponderada, quanto aos conteúdos e quanto à adaptação a cada turma e faixa etária em questão. Enquanto futura educadora/professora, devo ter especial atenção à avaliação para obter sempre a melhor informação possível e conseguir adequar as minhas estratégias de forma a maximizar a aprendizagem dos meus alunos.

Acrescento ainda que não é fácil avaliar e que o devemos fazer de múltiplas formas, não só com fichas. Por exemplo, colocar e provocar situações onde apliquem os conhecimentos adquiridos.

Capítulo 4 - Trabalho de Projeto “Animais a caminho!”

1. Introdução do trabalho de projeto

A temática dos animais é introduzida na Educação Pré-Escolar, e está inserida na Área do Conhecimento do Mundo, mais propriamente no Conhecimento do Mundo físico e natural nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016). Nestas faixas etárias é necessário um maior contacto físico para que as crianças possam compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos e reconhecer as diferenças e semelhanças entre os animais.

Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação, são 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.

Este tema é também lecionado no 1.º Ciclo, desde o 1.º ano de escolaridade e está inserido no bloco 3 do Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação [ME], 2004). Este bloco compreende os conteúdos relacionados com a descoberta do ambiente natural, ou seja, os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros.

A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples (ME, 2004).

A temática escolhida para a realização deste projeto surge da necessidade das crianças compreenderem quais os animais que são considerados domésticos (incluindo animais de quinta), utilizando e fomentando a partilha de experiências entre os alunos, pedindo que levem os seus animais de companhia para a escola. Este projeto tem como título “Animais a caminho!” e destina-se a todas crianças, por ser transversal a todas as faixas etárias do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo geral deste trabalho é o de educar para o respeito pela biodiversidade e consciencializar para a necessidade de preservação das espécies animais na natureza, enquanto o objetivo concreto deste projeto é assim transmitir informações sobre quais os animais que são considerados domésticos e possíveis de se ter em casa, sem prejudicar a vida dos mesmos, garantindo assim o seu bem-estar.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Trabalho de projeto

O trabalho de projeto é a aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada. Esta pesquisa implica uma constante procura entre a prática e a teoria. É importante que haja uma procura de informação em suporte eletrónico e bibliográfico, mas também em observações, entrevistas, conversas informais e outras situações em trabalho de campo.

Segundo Many e Guimarães (2006), o trabalho de projeto na escola permite a aquisição de saberes oriundos de diferentes áreas: da língua portuguesa, da matemática, da informática (por exemplo, implicando leituras, redações, estatísticas, pesquisas...) mas também do social e do metodológico (trabalho em grupo, planificação do trabalho...) e de uma multiplicidade de disciplinas que podem vir a ser abordadas no decorrer da pesquisa (da História às Línguas, das Ciências às Artes, da Educação Física à Educação Tecnológica...).

Vasconcelos (2013) refere que o trabalho de projeto parte de um problema, de uma questão, ou seja, é apresentado um problema, uma questão, aos alunos e através do trabalho de projeto, o aluno vai à procura de respostas para a sua questão, através de pesquisas.

Segundo Handelsman, Ebert-May, Beichner, Bruns, Chang *et al.* (2004, p. 521) “complementar ou substituir as aulas com estratégias ativas de aprendizagem e envolver os alunos na descoberta e no processo científico melhora a aprendizagem e a retenção de conhecimento”.

Quando um professor decide elaborar um projeto com crianças é importante que, para conseguir cativá-las, tenha em conta os interesses das mesmas. Segundo Katz e Chard (2009), o início de um projeto dá-se de diferentes maneiras. A maior parte surge, devido a algo que suscitou o interesse da criança.

No decorrer do trabalho de projeto, as atividades são realizadas em grupo, o que se torna uma mais-valia, tendo em conta que conduz os alunos, ao confronto de ideias, conhecimentos e resoluções de problemas. Segundo Castro e Ricardo (1992), este tipo de interação é de extrema importância, uma vez que leva os alunos a adquirirem novos conhecimentos e saberes.

A metodologia de trabalho de projeto consiste numa investigação de grupo, o que permite uma interação cooperativa, que tem como foco principal, a resolução de problemas. Tal como demonstrado pelos autores atrás referidos este tipo de metodologia permite que os alunos tenham um papel muito mais ativo, do que aquele que têm nas aulas de carácter mais expositivo. Deverá, no entanto, existir uma divisão de tarefas, uma vez que os alunos têm responsabilidades acrescidas.

A utilização de projetos é uma mais-valia para as crianças, pois promove aprendizagens significativas, sobre o tema do projeto e não só, tendo em conta que a criança até chegar à resposta do seu problema, encontra outro tipo de respostas pertinentes. Segundo Katz e Chard (2009) ao trabalharmos num projeto com as crianças estamos a desenvolvê-las intelectualmente, ao mesmo tempo que possibilitamos a aquisição de conhecimentos sobre o tema de projeto, conhecimentos esses que irão originar outras aprendizagens.

Quando o aluno trabalha num projeto, existe um maior empenho da sua parte, pois torna-se mais ativo no seu processo de aprendizagem, ou seja, o aluno, segundo Abrantes (1994, p. 78) “aprende fazendo”.

Tendo por base, o que foi defendido por estes autores, considero o trabalho de projeto uma excelente ferramenta nos dias de hoje, pois proporciona ao aluno um papel mais ativo tanto dentro como fora da sala de aula. A utilização desta metodologia por parte dos professores torna as aulas mais atrativas e lúdicas evitando as aulas expositivas.

Quando se trabalha num projeto com uma turma, os alunos vão adquirindo novos conhecimentos que podem ser aplicados noutras áreas. Assim, eles são os principais

construtores do seu saber, o que faz com que estes precisem de pesquisar sobre o tema em questão.

Como os alunos que vão trabalhar neste projeto têm idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos, vão necessitar da ajuda dos familiares para fazerem as pesquisas. Após recolherem a informação pretendida com os familiares, irão levá-la para a sala de aula.

2.2. Importância dos animais na sociedade e no ambiente

A relação Homem-Animal, que já provém desde a origem do próprio ser-humano, ainda hoje se mantém (Osório, 2016). De acordo com Power (2008), os animais de companhia são considerados como membros da família e não apenas como meros animais de estimação. Devem, assim, ser vistos como membros da comunidade (Donaldson & Kymlicka, 2011) pois têm um papel fundamental na vida de muitos seres humanos (White, 2009), consistindo numa interação benéfica para ambas as partes (SuthersMcCabe, 2001). De acordo com Sepúlveda (2018, p. 22), “pode ter reflexos positivos no crescimento/desenvolvimento físico e moral” do ser humano.

A definição de animal de companhia está prevista no artigo 389.º do Código Penal:

Entende-se por animal de companhia qualquer animal detido ou destinado a ser detido por seres humanos, designadamente no seu lar, para seu entretenimento e companhia (...) não se aplica a factos relacionados com a utilização de animais para fins de exploração agrícola, pecuária ou agroindustrial, assim como (...) animais para fins de espetáculo comercial ou outros fins legalmente previstos (AR, 2014).

Porém, não existe uma definição universal para o conceito de animal de companhia (Sandöe, Corr & Palmer, 2015) e, neste sentido, enquadrar claramente os animais que se encaixam nesta definição tem-se revelado como uma tarefa difícil, uma vez que os animais de companhia variam com os gostos dos seus donos (Guimarães & Teixeira, 2016).

Contudo, Sepúlveda (2018) afirma que, apesar de, numa visão mais tradicional, se associar cães e gatos como animais de companhia, isso não invalida que outros animais se possam enquadrar e ser usados como animais de estimação, destacando os cavalos ou os porcos que, não sendo usados para fins agrícolas, são usados, exclusivamente, para entretenimento, integrando-se, desta forma, no conceito de animal de companhia

As experiências com um animal de estimação na infância permanecem durante toda a vida de uma pessoa e mostram o poder transformador do vínculo humano-animal e o papel incrível que os animais desempenham na vida das crianças. Os benefícios incluem companheirismo, conforto, suporte emocional e aumento de autoestima. Os animais auxiliam na educação pois permitem viver desde cedo experiências, confronto com factos naturais como a morte, o nascimento, a doença e a aprender como cuidar dos outros, por exemplo alimentar, escovar o animal... (Miranda, 2011).

Segundo o Jardim Zoológico de Lisboa (2020), os animais domésticos são aqueles que vivem em nossa casa ou na quinta, enquanto os animais selvagens vivem na Natureza, nos oceanos, nas florestas, nas savanas e em muitos outros habitats.

A crescente urbanização e aglomerado nos centros urbanos, principalmente a vida em apartamentos, acrescenta preocupação com o bem-estar dos animais, uma sinergia entre o respeito com os seres como critério de civilidade, de sentimentos elevados, a busca da conservação da vida espontânea e do ambiente, decorrente da sensibilidade pós-moderna como um requisito para uma melhor qualidade de vida.

Com ou sem benefícios diretos, as pessoas encontram num animal de estimação a satisfação de cuidar do próximo. Com o benefício de uma terapêutica de cura para a alma e beleza na diversidade, desenhada à medida de cada um, sem interferência de opinião de terceiros. Como objetivo último este projeto também contribui para a consciencialização das crianças para o respeito pela biodiversidade e a preservação dos animais nos ecossistemas naturais.

2.3. Importância da biodiversidade e da preservação de espécies animais no ambiente natural

Wilson (1997) entendia a biodiversidade como a variedade de organismos considerada em todos os níveis, desde as variações genéticas pertencentes à mesma espécie até às diversas séries de espécies, géneros, famílias e outros níveis taxonómicos superiores. Isto inclui a variedade de ecossistemas, que abrange tanto as comunidades de organismos num ou mais habitats, quanto às condições físicas sob as quais vivem (Martins & Oliveira, 2015, pp. 128-129).

Este conceito foi adotado e difundido pela Convenção da Diversidade Biológica (CNUAD, 1992), sendo expresso pela variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte, e compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas.

Segundo Rodrigues (2018), a Biodiversidade constitui-se como uma das maiores riquezas do nosso planeta, graças aos serviços prestados como parte integrante dos ambientes naturais. No entanto, verifica-se uma perda dessa mesma biodiversidade através da alteração dos habitats, da exploração excessiva dos recursos naturais e da introdução de espécies exóticas invasoras. Como tal, são necessárias medidas de educação para controlo e de recuperação dos sistemas invadidos de modo a conservar a natureza, e de forma a mudar comportamentos.

Ao prestar importantes serviços ecossistémicos e ambientais à humanidade, desempenhando funções de suporte à vida, funções de abastecimento, culturais e reguladoras (Partidário, 2013, citado em Rodrigues, 2018), torna-se evidente a necessidade de a proteger.

Segundo Wilson (1997, citado em Silva, 2007), a perda de diversidade biológica constitui um dos principais fatores de destruição do planeta. Consciente deste aspeto, torna-se fundamental a educação para a preservação e promoção da biodiversidade e os comportamentos e boas práticas ambientais que devem ser desenvolvidas desde cedo pelos cidadãos e cidadãs.

A investigação científica tem vindo a divulgar resultados alarmantes sobre o estado de conservação da biodiversidade a nível planetário, evidenciando os principais constrangimentos e fatores de perturbação, revelando que a biodiversidade se encontra cada vez mais ameaçada devido não só a causas naturais, mas principalmente devido a causas com origem na ação humana (Associação Ambiental WWF, 2014, 2016).

Para além de processos de desertificação, das alterações climáticas, e da poluição generalizada, salienta-se ainda a destruição de habitats naturais, introdução de espécies exóticas e invasoras e a exploração excessiva de espécies animais e vegetais como causas determinantes para a perda de biodiversidade (Martins & Oliveira, 2015).

A consciencialização da situação problemática e emergente que envolve a perda da biodiversidade impôs o estabelecimento de compromissos a nível intergovernamental. Em maio de 2011, a Comissão Europeia adotou uma estratégia para os dez anos seguintes, sendo o objetivo central da União Europeia para 2020 “travar a perda de biodiversidade e a degradação dos serviços ecossistémicos na UE” (Comissão Europeia, 2011, p. 2).

Percebemos assim o quanto é pertinente e importante que se introduza o Trabalho de Projeto sobre esta temática, entre outras, de modo a sensibilizar e a consciencializar as crianças que serão os adultos de amanhã.

3. Desenvolvimento do projeto

3.1. Problema

O que é o bem-estar animal?

3.1.1. Problemas parcelares

Além do problema principal, existem outros inerentes ao mesmo, tais como:

1. O que é um animal?
2. O que são animais domésticos?
3. Onde vivem os animais domésticos?
4. O que são animais selvagens?
5. Onde vivem os animais selvagens?
6. Como os podemos distinguir?
7. O que são animais de estimação?
8. Quais são os animais que podemos ter em casa?
9. Que tipos de cuidados necessitam estes animais?
10. Como garantir o bem-estar animal?
11. Como garantir o bem-estar de um animal doméstico em casa?
12. Como garantir o bem-estar de um animal selvagem no seu habitat?

3.2. Destinatários

Para desenvolver este projeto pretendo trabalhar com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos, ou seja, com as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Conto também com o apoio de todo o pessoal docente e não docente envolvente na instituição e com a direção da mesma.

Para o desenvolvimento deste projeto é fundamental a ajuda e a participação ativa dos familiares e o apoio prestado pelos mesmos, na partilha das suas experiências.

É ainda necessário envolver a participação da autarquia local, prevendo a sensibilização da comunidade, para os consciencializar dos cuidados a ter com os animais de estimação.

3.3. Entidades envolvidas

- ❖ Comunidade escolar;
- ❖ Câmara Municipal;
- ❖ Junta de Freguesia;
- ❖ Jardim Zoológico de Lisboa;
- ❖ Outras instituições relacionadas com animais (Quinta pedagógica dos Olivais, Oceanário de Lisboa, Monte Selvagem- Reserva Animal, Badoca *Safari Park*, *World of Discoveries*- Porto, entre outras, consoante a localidade da escola onde se aplicará este projeto).

3.4. Motivação e negociação

Para sensibilizar os alunos para o respetivo tema, estão planeadas as seguintes estratégias:

- ❖ Levar as crianças numa visita de estudo: observar os animais que encontram.
- ❖ Dialogar com as crianças sobre o que observaram;
- ❖ Distinguir animal doméstico de animal selvagem;
- ❖ Questionar se todos os animais que viram poderiam ser considerados domésticos;
- ❖ Realizar trabalhos de expressão artística, em que as crianças constroem animais, com recurso a materiais reciclados;
- ❖ Dialogar sobre as características dos animais realizados.

Após estas estratégias é necessário referir que há pessoas que têm animais em casa que não são domésticos, e que com isso estão a prejudicar o próprio animal, que acaba por sofrer por não viver no seu habitat natural e não conseguir satisfazer as suas necessidades, pois uma casa não possui as características que certos animais precisam.

Após motivar as crianças para a temática em questão, é necessário negociar os objetivos, o planeamento e o faseamento, para que sejam elas a construir este projeto, que as tem como principais destinatários.

3.5. Objetivos

3.5.1. Objetivos gerais

- ❖ Tornar as crianças seres mais ativos, tanto na escola como na comunidade;
- ❖ Proporcionar a participação dos pais e de outros membros da comunidade;
- ❖ Promover momentos lúdicos;
- ❖ Facultar atividades que desenvolvam a interdisciplinaridade;
- ❖ Fomentar a partilha e a cooperação;
- ❖ Permitir a autonomia, com o envolvimento das crianças;
- ❖ Promover o interesse pela pesquisa de informações;
- ❖ Incentivar a ligação entre educação, tecnologia e sociedade.

3.5.2. Objetivos específicos

- ❖ Contactar com especialistas (guias, veterinários...);
- ❖ Elaborar trabalhos de grupo;
- ❖ Criar atividades práticas;
- ❖ Desenvolver nas crianças o respeito pelo ambiente;
- ❖ Conhecer as características dos animais;
- ❖ Sensibilizar as crianças para os cuidados a ter com os animais;
- ❖ Reconhecer a importância dos animais na sociedade;
- ❖ Alertar para os perigos da extinção dos animais;
- ❖ Alargar os conhecimentos sobre os animais;
- ❖ Combater o abandono animal;
- ❖ Promover a adoção responsável de animais.

3.6. Planeamento

O planeamento está dividido em quatro fases. A primeira fase diz respeito à investigação, a segunda fase à recolha de dados na escola, a terceira fase à apresentação dos animais de estimação, em que cada aluno o apresenta à turma juntamente com a pesquisa previamente realizada, e por fim, a quarta e última fase, consiste na sensibilização da comunidade escolar.

3.6.1. 1.ª fase - Investigação

Nesta fase do projeto, é importante cativar as crianças para que estas se motivem pela temática abordada. Para estimular o interesse das crianças é fundamental que sejam elas as principais investigadoras.

Apesar da temática dos animais estar incluída nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na Área do Conhecimento do Mundo, e no Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem diversas atividades interdisciplinares que podem ser realizadas.

Nesta fase de sensibilização, a escola poderá realizar uma visita de estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa (por exemplo, caso a escola seja no distrito de Lisboa), para todas as crianças. Serão colocadas questões relacionadas com o tema, para se saber quais as previsões dos alunos, na preparação da visita. Também poderá questionar as crianças de forma a conhecer os seus gostos e interesses, e se têm algum animal em casa. Numa fase posterior, podem dar a conhecer os mesmos com o envolvimento da família.

Após a visita, as crianças deverão procurar mais informações sobre este tema em casa com os familiares, e terão que verificar, em torno da sua casa, no caminho escola-casa, que tipos de animais encontram e os comportamentos que veem os donos a ter com os seus animais.

Durante a pesquisa realizada pelas crianças é essencial que se realizem vários debates em turma sobre as mesmas. Entre pesquisas, conversas, debate de opiniões e partilha de informações, entre outros meios, consoante a faixa etária e o ano de escolaridade.

3.6.2. 2.^a fase - Recolha de dados

Nesta etapa, os alunos do 3.º e 4.º ano da escola vão realizar um inquérito para recolher a informação sobre quais os animais que cada criança, cada docente e pessoal não docente, tem em casa. Após a recolha, numa aula de Matemática, poderão realizar gráficos e analisar os resultados obtidos.

As perguntas às quais queremos obter respostas nesta fase são:

- ❖ Quais as espécies mais comuns naquela população escolar?
- ❖ Quantos animais há de cada espécie?
- ❖ Com que animais é que as crianças convivem habitualmente?
- ❖ Que outros animais domésticos poderíamos trazer para a escola?

As restantes crianças, irão responder aos inquéritos e continuar os trabalhos de expressão plástica/artística, começados na fase da motivação e negociação, para no fim serem colocados na exposição final, para que toda a comunidade escolar os veja.

3.6.3. 3.^a fase - Apresentação dos animais de estimação

Nesta fase, e relacionando com a Área do Conhecimento do Mundo e o Estudo do Meio, lanço o desafio de cada criança, juntamente com a sua família, trazer o seu animal de estimação e realizar uma pesquisa sobre o respetivo animal (qual o seu regime alimentar, como é o seu revestimento, qual o seu habitat, quais as suas necessidades, curiosidades interessantes, entre outras informações que achem pertinentes) para apresentar à sua turma.

As crianças que não têm animais de estimação podem realizar apenas a parte da pesquisa, escolhendo um animal a seu gosto. Se as famílias assim o quiserem podem visitar uma quinta pedagógica, por exemplo, tirar fotografias a um animal e, na escola, mostrar essa fotografia e a respetiva pesquisa realizada sobre esse animal.

3.6.4. 4.^a fase - Sensibilização da comunidade escolar

Depois das apresentações nas turmas, escolhe-se um dia para que os animais possam ser apresentados ao resto da comunidade escolar. Juntamente com trabalhos realizados

em turma sobre esses animais, onde incluam as várias áreas disciplinares e conteúdos a abordar.

Cada turma também irá realizar um trabalho (versão cartaz, ou vídeo, por exemplo) para promover a adoção responsável de animais que se encontram em canis, gatis, entre outros centros de acolhimento de animais.

No final do ano, a Escola irá preparar uma exposição onde ficarão expostos os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano, e as fotografias tiradas pelos familiares e pelos adultos intervenientes no projeto. Esta exposição deverá ser aberta ao público, de forma a sensibilizar a comunidade para esta temática.

Também poderá ser criado um *link* para haver uma partilha na *Internet*.

3.7. Recursos

3.7.1. Recursos humanos

- ❖ Alunos da escola;
- ❖ Pessoal docente;
- ❖ Pessoal não docente;
- ❖ Comunidade escolar, incluindo os familiares;
- ❖ Guia na visita de estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa.

3.7.2. Recursos materiais

- ❖ Material escolar;
- ❖ Material reciclado;
- ❖ Autocarro para as visitas de estudo;
- ❖ Livros;
- ❖ Revistas;
- ❖ Jornais;
- ❖ Material informático (computador, impressora);
- ❖ Câmara fotográfica;
- ❖ Projetor.

3.8. Produtos finais

- ❖ Mostra dos trabalhos realizados ao longo do projeto;
- ❖ Exposição de relatos fotográficos;
- ❖ Visionamento de vídeos.

3.9. Avaliação

3.9.1. Do processo

Vai contemplar observações escritas pelos educadores e professores, através de debates e/ou conversas informais, individuais e em grande grupo (anexo 12), no decorrer do projeto.

3.9.2. Do produto final

É importante perceber se as estratégias utilizadas foram úteis para o objetivo deste projeto, e quais foram as dificuldades encontradas no decorrer do mesmo.

Na exposição final com os trabalhos realizados pelas crianças, e as fotografias que foram tiradas tanto pelo pessoal docente e pessoal não docente, como pelos familiares das crianças, entregaremos inquéritos de satisfação para as crianças (anexo 13) e para os encarregados de educação (anexo 14) para permitir avaliar o projeto, as competências e valores adquiridos, os métodos de trabalho, e ainda ter um espaço para possibilitar as sugestões para um melhoramento de um projeto deste intuito, incluindo sugestões para projetos futuros.

3.10. Calendarização

Este projeto terá a duração de um ano letivo. No quadro 15 encontra-se a calendarização das diversas fases.

Quadro 15 - Cronograma das diferentes atividades

	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J
Motivação e Negociação										
1.ª Fase										
2.ª Fase										
3.ª Fase										
4.ª Fase										
Avaliação										

4. Considerações finais do trabalho de projeto

Este projeto a que me proponho, apesar de ser fácil de aplicar e não implicar grandes custos para a instituição, não é possível sem uma boa equipa de trabalho e sem a colaboração das famílias e da comunidade escolar.

Este envolvimento das famílias é cada vez mais importante nos dias de hoje, pelo facto de as crianças passarem cada vez mais tempo na escola, com a educadora, do que com a família. Como defende Reis (2008), “não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família” (p. 37) e a participação dos pais na educação dos filhos deve ser “constante e consciente” (p. 28).

Segundo Abreu (2012, p. 16), valorizar e estimular os pais à participação, bem como desenvolver estratégias de colaboração/cooperação envolvendo a família, as crianças, a escola, e também a comunidade em que se está inserido, poderá ser “a linha orientadora” para ajudar todas as crianças a desenvolverem-se e a integrarem-se na sociedade da qual fazem parte por inerência de vida.

A autora atrás referida menciona que, para existir esta colaboração entre os pais e a escola, a mesma tem de “abrir as suas portas à família e à comunidade, dando-lhes espaço e oportunidade, fazendo-os sentir elementos cooperantes e dignificadores dentro da

mesma e que ao participarem/envolverem estarão a velar pelos seus interesses e dos seus filhos” (p. 17).

Dentro da mesma corrente de pensamento, Estanqueiro (2012), sustenta que uma boa relação entre família e escola irá beneficiar no diálogo entre pais e filhos, fortalecer a confiança entre professores e pais e proporcionar um melhor rendimento escolar.

A implementação deste projeto no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo permite a aprendizagem de conceitos relevantes e fundamentais para as crianças, fomenta a partilha e o trabalho autónomo, para além de criar dias diferentes com atividades lúdicas.

Ao longo do projeto, através das atividades realizadas, existirá sempre interdisciplinaridade com várias áreas de conteúdo, como as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação (nomeadamente, nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática e da Educação Artística), uma vez que esta estratégia o torna dinâmico e apelativo na experimentação das crianças.

Após uma experiência como esta, poder-se-á ainda adotar outras estratégias. Por exemplo: serem padrinhos de animais abandonados; a escola poderá arranjar um animal que vai para casa das crianças durante o fim-de-semana; com materiais reciclados criarem-se animais que servirão de decoração para a sala de aula ou outra zona da escola; elaborar-se um guia/panfleto para sensibilizar outras famílias e crianças.

Para crianças mais reservadas, pode-se ter um cão na sala de aula, uma vez por semana, e as crianças terão que ler histórias para ele.

Podemos ainda ter um peixinho ou uma tartaruga que podem ir a casa das crianças. Desta forma, também trabalhamos a responsabilidade de cada uma delas.

Esta temática não deve ficar esgotada num projeto com duração de um ano. A mesma pode e deve ser continuada nos anos seguintes pelo exemplo que dá para um futuro diferente e melhor.

Considerações finais

Finalizados os quatro semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário refletir criteriosamente sobre todo o processo. Como tal, através da elaboração deste Relatório, foi visível a minha evolução ao longo de toda a prática pedagógica. No entanto, ainda há muito mais para aprender e adquirir com a experiência profissional.

Murga (2018, p. 108) reforça que, ao professor, “permita-se cometer erros e faça de cada projeto uma alavanca de mudança pedagógica. E não se esqueça de desfrutar aprendendo juntamente com os seus alunos”.

É também essencial referir que esta formação não termina aqui, “bem pelo contrário esta formação enquadra-se necessariamente num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Teixeira, 2016, p. 40). Tal como Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2008, p. 15) defendem “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e evolução”.

Shulman (1993, citado em Martins & Pires, 2019) refere que não aprendemos da experiência, mas sim da reflexão que fazemos sobre ela. Mesquita e Roldão (2019, p. 41) apontam para a importância da reflexão no processo de formação profissional, “uma vez que influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional”.

Desde o início do meu percurso académico na Escola Superior de Educação João de Deus, que sempre me foi proporcionado o contacto com diferentes práticas educativas, de forma a alargar o meu repertório de estratégias e atividades possíveis de realizar em contexto escolar, mesmo em tempos de pandemia, onde foi abraçado o ensino a distância. Essas práticas foram observadas tanto em contexto de Ensino Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta experiência permite a formação de “professores reflexivos, investigadores das suas próprias práticas e capazes de criarem condições para que os seus alunos aprendam de forma participativa e autónoma” (Fernandes, 2016, p. 9).

O acompanhamento ao longo do tempo por professores orientadores cooperantes é de extrema importância, pela ajuda em enfrentar desafios e pela constante motivação. De acordo com Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017), o objetivo principal da formação inicial de educadores é o seu desenvolvimento pessoal e profissional, primando uma avaliação formativa, visto que “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).

Em relação à elaboração deste Relatório de Estágio Profissional, a minha maior dificuldade foi durante as duas quarentenas vividas entre 2020 e 2021, pela falta de acesso a livros e a informações, limitando-me em alguns aspetos. Como a minha determinação em concluir este Relatório era grande, aceitei o desafio, e alarguei a minha pesquisa recorrendo aos recursos digitais (*online*).

Outra limitação sentida muitas vezes foi a falta de tempo. Ter de conciliar o estágio, com as aulas e atividades supervisionadas; diversas avaliações das diferentes unidades curriculares de Mestrado e a elaboração deste Relatório, não foi fácil, mas isso tornou-me muito mais organizada e a saber gerir da melhor forma o tempo que tinha disponível.

Refletindo sobre cada capítulo, o primeiro e o segundo foram os mais trabalhosos e difíceis. Isto porque, escolher as atividades de Pré-Escolar e aulas de 1.º Ciclo que sejam mais dinâmicas, lúdicas e relevantes para relatar, não foi fácil.

Já o segundo capítulo teve a sua limitação na medida em que não me foi possível estagiar nos quatro anos escolares do 1.º Ciclo. Ainda assim, pretendia ter uma planificação para cada ano, e como tal, tive que adaptar as planificações das atividades que realizava, à faixa etária pretendida.

O terceiro capítulo foi muito importante para refletir sobre o que era avaliar, e foi do meu agrado realizar as atividades escolhidas (dispositivos de avaliação) com a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do tempo, e consoante o feedback dado pelos alunos, fui repensando nas estratégias e recursos utilizados de forma a regular o processo de aprendizagem.

No quarto, e último capítulo, pude criar um projeto sobre uma temática em que tenho bastante interesse, e espero muito vir a poder aplicá-lo no meu futuro profissional. Os projetos são, segundo Murga (2018, p. 51) “metodologias «ativas», já que o seu objetivo

não é tanto a transmissão de conhecimentos, mas sim a colocação em prática desses conhecimentos com um determinado objetivo”. Contudo, os projetos são de extrema importância para a promoção de uma aprendizagem significativa, cooperativa, na qual o aluno vai adquirindo determinados valores, atitudes e competências que permanecerão durante toda a vida.

Tal como defende Sanches (2001), o trabalho de projeto propicia nas “dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e de estar, gera mais competências, desenvolve a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, donde o saber, o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer encontram aí a complementaridade necessária” (p. 77).

Todavia, não posso deixar de referir a importância da relação estabelecida com as crianças/alunos para a aceitação das atividades e aulas, para a manutenção do seu interesse ao longo das semanas e para a construção de um clima agradável, ou seja, que as incentive a refletir, investigar, descobrir e aprender.

Estanqueiro (2012, p. 31) refere sobre o mesmo assunto que “se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”.

Posto isto, considero que, tal como Ostetto (2012) afirma, não adianta ter um plano longo e detalhado “se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano” (p. 189).

Quando uma criança sente que é amada, desenvolve a capacidade de amar os outros (Ruivo, Pereira, Caldeira & Boaventura, 2017). Segundo Fernandes (2016, p. 6), “educar só faz sentido se for feito com amor”.

Termino a reflexão consciente de que foi esta a profissão que eu escolhi, e pela qual me fui apaixonando cada vez mais, mesmo sabendo que implica muito empenho, dedicação e um constante sentimento de fazer mais e melhor!

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do projeto MAT789*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Abreu, A. C. A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família - um caso de estudo*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Recuperado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura - estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Almeida A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Amaral, M. C. G. R. (2015). *A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade*. (Tese de mestrado). Instituto Superior Politécnico Gaya. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20036/1/Tese_Carminho_visto.pdf

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.

Batista, A. D., Sadoyama, A. S. P., & Sadoyama, G. (2020). Desafios na transição para o ensino remoto emergencial: uma revisão integrativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XXIV, n.º 3. Recuperado de [21_PDFsam_ desafios na transição para o ensino remoto emergencial uma revisão integrativapec Dezembro 2020.pdf \(rcaap.pt\)](#)

Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Santarém. Recuperado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>

Brites, S. S. T. (2015). *A construção da autonomia na educação de infância: O papel do(a) educador(a)*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5675/1/A%20constru%C3%A7%C3>

%A3o%20da%20autonomia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20in
f%C3%A2ncia.pdf

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 23 (4), 415-422. Recuperado de Teachers' styles in the promotion of intrinsic motivation: instrument revision and validation (scielo.br)

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

Caldeira, M. F., & Reis, P. P. (2013). *O jogo na aprendizagem matemática*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 4, 47-69.

Carvalho, A. A. C. S. (2018). *Perceção dos diferentes atores sobre as alterações ao sistema de avaliação externa no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21152/1/Tese%20André%20Carvalho.pdf>

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Castro, L. B., & Ricardo, M. C. (1992). *Gerir o trabalho de projeto. Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Charczuk, S. B., & Aragón, R. (Ago-Dez, 2013). Interdisciplinaridade na educação a distância: uma leitura a partir da epistemologia genética. *Revista Eletrónica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. 5 (2), 103-129. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3574>

Clark, C., & Yinger, R. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher's thinking*, 84-103. London: Cassell.

CNUAD (1992). Obtido em 28 de junho de 2020, de *Convention of Biological Diversity*: <https://www.cbd.int/convention/text/default.shtml>

Coimbra, P. M. P. A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. Recuperado de <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/14519/2/38185.pdf>

Comissão Europeia. (2011). *Estratégia de Biodiversidade da UE para 2020*. Recuperado de http://ec.europa.eu/environment/pubs/pdf/factsheets/biodiversity_2020/2020%20Biodiversity%20Factsheet_PT.pdf

Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.

Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51-59.

Correia, R. N. O. (2013). *A família, a escola e a criança com trissomia 21*. (Tese de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3920/1/Tese.pdf>

Cortesão, L., & Torres, M. A. (1994). *Avaliação pedagógica II, mudança na escola mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. F. Z. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1392/1/Ana_Costa.pdf

Costa, M. (2012). *No laboratório, preparando magia para a hora do conto*. In, C, Silva, M, Martins & J. Cavalcanti (coord). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos. *Revista Diversidades*, 16-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/24259>

- Cury, A. (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2012). *Organização curricular e programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Donaldson, S., & Kymlicka, W. (2011). *Zoopolis: a political theory of animal rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimentos aos alunos estagiários da formação inicial. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70 - 89. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. (1994). (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo, Papirus.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. T. (2016). *Competências pessoais e sociais em contexto pré-escolar*. (Tese de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19121/1/Relatorio%20final%20Margarida%20Fernandes.pdf>
- Ferreira, C. A. R. (2012). *Promoção e mediação de poesia junto de crianças de pré-escolar- relato de uma experiência*. (Tese de mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3613/1/CarinaFerreira.pdf>

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Pedago.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gaspar, M. I. M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. (Tese de mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14107/1/Relat%C3%B3rio%20Mestrado%20Margarida%20Gaspar.pdf>
- Giordan, M. (1999). O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, 10, 43-49.
- Godinho, A. F. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. (Tese de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Gomes, A. (2010). *Conjunto de princípios que sustentam a importância da aprendizagem da matemática no 1.º ciclo do ensino básico no sentido da aplicabilidade dos seus conteúdos como meios de resolução de situações problemáticas no dia-a-dia de um cidadão*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Guedes, C., & Moreno, J. (2002). *Guião para professores - A escola vai ao museu*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Guimarães, A. P., & Teixeira, M. E. (2016). A proteção civil e criminal dos animais de companhia. In F. S. Veiga & R. M. Gonçalves. (Eds.) *O direito constitucional e o seu papel na construção do cenário jurídico global* (pp. 513-524). Barcelos: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.

Hafen, B. Q., Frandsen, K. J., & Karren, K. J. (2002). *Primeiros socorros para estudantes*. (7.^a edição). Brasil: Editora Manole Lda.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the firstgrade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76, 949-967.

Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., ..., Wood, W. B. (2004). Science Teaching. *Science*. 304, 521-522. doi: 10.1126/science.1096022.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.^a edição). Lisboa: Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian.

Jardim Zoológico de Lisboa. (2020). *Recursos educativos “em casa”*. Recuperado a 11 maio 2020 de https://www.zoo.pt/media/paginas_de_conteudo/educar/recursos-educativos/novos-ficheiros/pre-escolar/domestico-ou-selvagem/_zoo_ATL_preprimaria_ficha3.pdf

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

Kaufmann-Sacchetto, K., Madaschi, V., Barbosa, G., Silva, P., Silva, R., Filipe, B., & Souza-Silva, J. (2011). O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 11 (1), 28-36. Recuperado de Kaufmann-Sacchetto_et_al_v_11_n_1_2011artigo_2.pdf (mackenzie.br)

Lei n.º 69/2014 do Código Penal art. 389º. (2014). *Diário da República I Série*. N.º 166 (29-08-2014), 4566-4567.

Leitão, I. A. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação formativa e avaliação sumativa*. (Tese de mestrado). Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/relat%25c3%2593rio%20de%20est%25c3%2581gio%20%25e2%2580%2594%20in%25c3%258as%20achega%20leit%25c3%2583o.pdf>

Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, Portugal.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *Eu professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2016). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, M., Almeida, J. M., & Domingos, A. (2018). Um olhar sobre lideranças intermédias - Contributos para a melhoria organizacional e aprendizagem dos alunos. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 58-89.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: CIEE.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática no jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- Martins, C., & Oliveira, H. T. (2015). *Biodiversidade no contexto escolar: conceções e práticas em uma perspetiva de educação ambiental crítica*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Ambiental.
- Martins, C., & Pires, M. V. (2019). A reflexão escrita nos relatórios finais de estágio: um estudo na formação inicial de professores. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (coord.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. (pp. 165-197). Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental - Formação de professores*. (2.^a edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. (2.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Matos, A. J. (s.d.). *Enciclopédia geral da educação*. Lisboa: Oceano Grupo Editorial.

Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matos, M. C. F. R. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens análise no ensino secundário. *Revista Alentejo Educação*, 3, 31-43. Recuperado de http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Funcoes_Tipologias_Avaliacao_Aprendizagens.pdf

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (org.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 13-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas*. (4.^a Edição). Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais- Articulação com o perfil dos alunos- 1.º ano- 1.º ciclo do ensino básico- Estudo do Meio* [PDF]. Recuperado de [1_estudo_do_meio.pdf \(mec.pt\)](#)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais- Articulação com o perfil dos alunos- 4.º ano- 1.º ciclo do ensino básico- Matemática* [PDF]. Recuperado de [matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf \(mec.pt\)](#)

Miranda, M. (2011). *A importância do vínculo para os donos de cães e gatos nas famílias portuguesas*. (Tese de mestrado). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar- Universidade do Porto.

Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28 - 43. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf

Murga, M. M. (2018). Trabalho por projetos. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga, & M. Serrano (orgs.). *Manual de formação docente*. (pp. 44-111). Lisboa: Santillana.

Nunes, C. C. & Ponte, J. P. (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In *Associação de Professores de Matemática (ed.). O professor e o programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: APM.

Nunes, L. (2020). “Zoom Fatigue” ou como as reuniões virtuais nos estão a levar à exaustão e como evitá-lo. *Iniciativa Educação*. Recuperado de “Zoom Fatigue” ou como as reuniões virtuais nos estão a levar à exaustão e como evitá-lo (iniciativaeducacao.org)

Osório, R. (2016). Dos crimes contra os animais de companhia - Da problemática em torno da lei 69/2014, de 29 de agosto - (O direito da carraça sobre o cão). In *Portal da Revista Jurídica Julgar Online*. Acedido a 22 de abril de 2020 em <http://julgar.pt/doscrimes-contra-os-animais-de-companhia/>

Ostetto, L. E. (2008). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Recuperado de <https://books.google.pt/books?id=NPtZaXzQstgC&printsec=frontcover&hl=ptPT#v=onepage&q&f=false>

Ostetto, L. E. (2012). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus. Recuperado de <https://docplayer.com.br/69859-Planejamento-na-educacaoinfantil-mais-que-a-atividade-a-crianca-em-foco.html>

Pace, C. (2005). You read me a story, I will read you a pattern. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 10, 424-429.

Pacheco, J. A. (Org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A., & Flores, A. M. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (pp. 158-186). Minho: Livraria Minho.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill, Lda.

- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet M., & Charlier, E. (2008). *Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?* (2.^a edição). Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: universidade de Aveiro.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (org.). *Educação de infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Pelley, V. (2021). ‘Conta a tua história’: o poder da poesia para ajudar as crianças. E seis ideias para ajudar as crianças a começarem a escrever poesia. *National Geographic-família*. Recuperado de ‘Conta a tua história’: o poder da poesia para ajudar as crianças | National Geographic (natgeo.pt)
- Pereira, L., & Lopes, E. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Porto: Intervenção.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement an adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Power, E. (2008). Furry families: Making a human-dog family through home. *Social & Cultural Geography*. 9(5), 535-536.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Reis, P. P. (2013). *Brincar a sério*. Braga: Universidade do Minho.

- Reis, P. C. P. (2021). A educação de infância, a família e a escola: Desafios em 2020. In A. Ponces de Carvalho (Org.). *100 anos da formação de educadores em Portugal*. (pp. 239-262) Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. C., & Ferrão, L. B. (2006). *Formação pedagógica de formadores*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Rodrigues, A. I. G. (2018). *A educação ambiental na promoção da biodiversidade vegetal*. (Tese de mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F., & Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos. *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 5, 14-26. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas do 1.º ciclo pela vida das ciências da natureza* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sandøe, P., Corr, S., & Palmer, C. (2015). *Companion animal ethics*. Wiley Blackwell.
- Santiago, P. (2011). Avaliação de escolas: Um quadro conceptual e práticas internacionais. (pp. 25-50). In Conselho Nacional de Educação (Eds.). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: CNE.
- Santos, M. S. (2010). *A interdisciplinaridade na educação infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Recuperado de http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf

Sepúlveda, P. (2018). *Investigação dos crimes contra animais de companhia na perspetiva do Ministério Público*. Lisboa: Petrony Editora.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, A. (2013). *A Importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4717/1/AnaSilva.pdf>

Silva, A. & Martins, S. (2000). *Falar de matemática hoje é...* Recuperado de http://www.ipv.pt/millennium/20_ects5.htm

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

Silva, M. C. (2007). *Biodiversidade no 1.º CEB: um estudo de caso*. Universidade de Aveiro.

Silveira-Botelho, A. T. C. P. (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). Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Málaga. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2239/1/TERESA.SILVEIRA.Tecnologias.Informacao.pdf>

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério de Educação.

Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 2.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. B. (2012). *Atividades para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático- Uma metodologia centrada na criança*. Coimbra: Almedina.
- Suthers-McCabe, H. M. (2001). Take one pet and call me in the morning. *Generations*, 25(2), 120-129.
- Teixeira, C. (2016). Desafios à formação de educadores e professores em Portugal no século XXI. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes. *Livro de atas: 1.º encontro internacional de formação na docência (INCTE)*. (pp. 35-42). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435>
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2013). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, I. (2012). *Estudo a apresentar no relatório final: a expressão musical na educação pré-escolar*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Vieira, L., Araújo, K., Catrib, A., & Vieira, A. (2005). O lúdico na prevenção de acidentes em crianças de 4 a 6 anos. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 18, n.º 2, p. 78-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40818205>
- White, S. (2009). Companion animals: members of the family or legally discarded objects?. *UNSW Law Journal*, 32(3), 852-878.
- WWF. (2014). *Planeta Vivo- relatório 2014*. Gland, Suíça: WWF-Internacional.
- WWF. (2016). *Planeta Vivo- relatório 2016*. Gland, Suíça: WWF-Internacional.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Anexos

Anexo 1 - Protocolo-experimental - Luz e Sombra

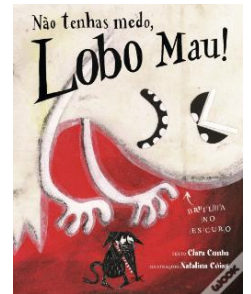
Conhecimento do Mundo

Folha de registos da Atividade Experimental – Luz e Sombra

Nome: _____ Data: ___/___/___

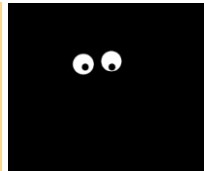
1. Introdução

Ouve com atenção a dramatização da história “Não Tenhas Medo, Lobo Mau!”, de Clara Cunha.



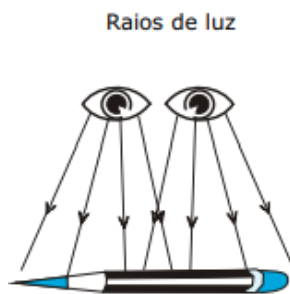
2. Questão-problema

Porque é que não vemos os objetos no escuro?

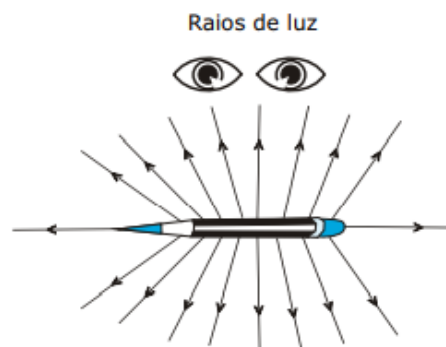


3. Previsões

Assinala com um (X) a imagem que consideras que melhor explica a forma como vemos os objetos.











Situação A



Situação B

4. Material

 Lápis	 Caixa A	 Caixa B	 Caixa C
 Folha de registo	↓ Contém objeto não iluminado 	↓ Contém objeto iluminado 	↓ Contém objeto luminoso 

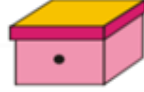
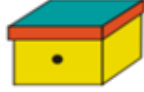
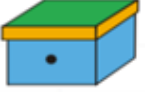


5. Procedimento

Espreita pelo buraco de cada caixa e depois regista o que observas na tabela seguinte.



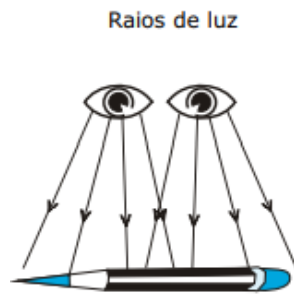
6. Resultados

Em cada caixa, coloca uma cruz (X) na opção observada.

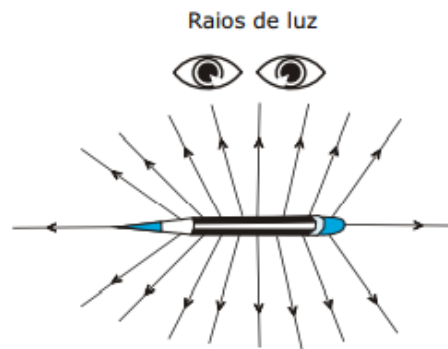
	 Caixa A	 Caixa B	 Caixa C
 Vejo o objeto			
 Não vejo o objeto			

7. Conclusão

Assinala com um (X) a imagem que melhor explica a forma como vemos os objetos.



Situação A



Situação B



Anexo 2 - Protocolo-experimental - O que mantém mais tempo um cubo de gelo?

Estudo do Meio

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Protocolo Experimental - “O que mantém mais tempo um cubo de gelo?”

1. Introdução

Durante uma visita de estudo à Serra da Estrela, quatro amigos decidiram construir um boneco de neve. O céu estava azul e o sol estava a brilhar muito. Preocupados com o facto do boneco de neve se derreter, começaram a discutir qual seria a melhor maneira de o manter por mais tempo.



João: Eu penso que devemos pôr uma manta de lã, pois vai mantê-lo frio e assim não se vai derreter tão depressa.



Pedro: Nem penses, João. A manta de lã vai fazer aquecer o boneco de neve e ele vai derreter-se mais depressa. O melhor é cobri-lo com folha de alumínio.



Joana: Eu penso que o papel é o melhor para o proteger do calor.



Maria: Pois eu acho que não vai adiantar nada cobri-lo. O melhor é ficar como está.

2. Questão-problema

O que mantém mais tempo um cubo de gelo?



3. Previsões

Assinala com um (X) a imagem que corresponde à criança que achas que tem razão.



4. Material



Cubos de gelo



Papel de escrita



Folha de alumínio



Lã



Recipientes




5. Procedimento

- 1.º- Retira um cubo de gelo;
- 2.º- Cobre-o com o material que calhou ao teu grupo;
- 3.º- Volta a coloca-lo no recipiente;
- 4.º- Aguarda um pouco;
- 5.º- Observa os resultados.

6. Resultados

6.1. Após a realização da atividade e visualização dos resultados, desenha o que observaste.

6.2. Regista as observações, com uma cruz (x), para cada uma das situações ensaiadas.

O cubo de gelo	Lã	Papel de escrita	Folha de alumínio	Sem revestimento
Fundiu completamente 				
Fundiu em parte 				
Fundiu pouco 				

7. Conclusão

Se o cubo de gelo estiver totalmente derretido (fundido) considera-se que o material utilizado para o cobrir não o protegeu, ou seja, é um bom condutor térmico. Se o cubo de gelo estiver parcialmente derretido (fundido) poder-se-á considerar que o material onde estava envolvido o protegeu do calor, ou seja, é um mau condutor térmico.

Anexo 3 - Proposta de trabalho - Contagem de sílabas

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: _____ Data: _____

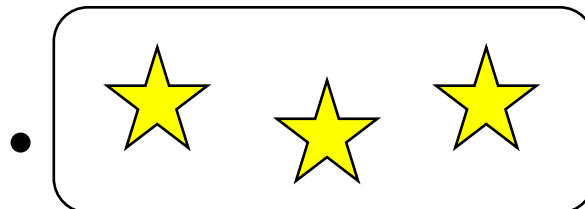
1. Pronuncia o nome de cada fruta.
2. Conta o número de sílabas.
3. Pinta o número de círculos correspondente.



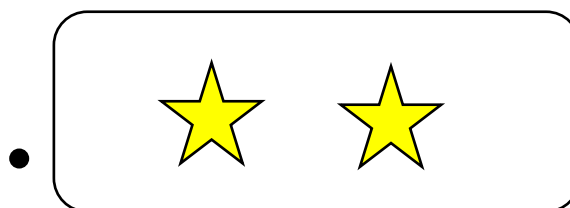
Anexo 4 - Proposta de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)

1. Liga, com um traço, o algarismo à respetiva quantidade de estrelas.

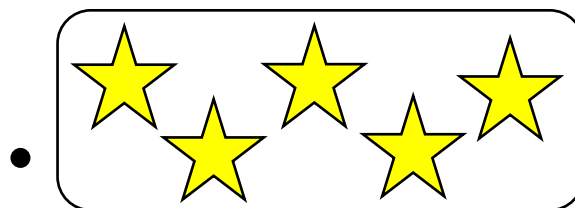
1.



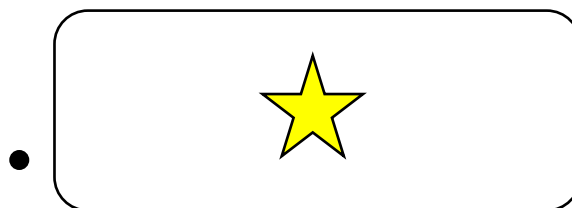
2.



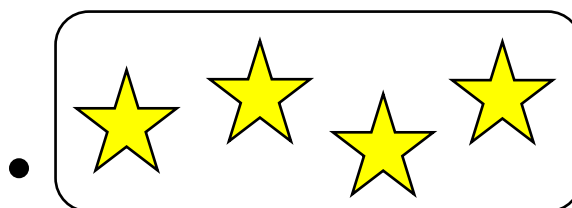
3.



4.



5.



Anexo 5 - Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)








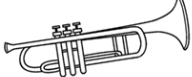



Grelha de correção					
Parâmetros	1. Identificação dos algarismos	2. Contagem do número de elementos	3. Associação dos algarismos à respetiva quantidade	Total	Resultado da avaliação
Cotação	4,2	4,2	1,6	10	

Alunos					
C1	4,2	4,2	1,6	10	Muito Bom
C2	4,2	4,2	1,6	10	Muito Bom
C3	4,2	4,2	1,6	10	Muito Bom
C4	4,2	4,2	1,6	10	Muito Bom
C5	4,2	4,2	1,6	10	Muito Bom
C6	4,2	4,2	0	8,4	Bom
C7	3,8	3,8	0	7,6	Bom
C8	3,8	3,8	0	7,6	Bom
C9	3,8	3,8	0	7,6	Bom
C10	2,6	2,6	1,6	6,8	Suficiente
C11	2,6	2,6	0	5,2	Suficiente
C12	2,6	2,6	0	5,2	Suficiente
C13	1,5	1,5	1,6	4,6	Insuficiente
C14	1,5	1,5	1,6	4,6	Insuficiente
C15	1,5	1,5	0	3	Insuficiente
C16	1,5	1,5	0	3	Insuficiente
C17	1,5	1,5	0	3	Insuficiente
C18	1	0	1,6	2,6	Fraco
C19	1	1	0	2	Fraco
Média do grupo	2,8	2,8	0,8	6,4	Suficiente

Anexo 6 - Proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

1. Coloca uma cruz (x) no órgão do sentido que utilizas de acordo com as imagens.
2. Pinta as imagens a teu gosto.








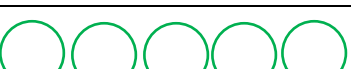


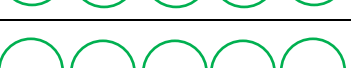
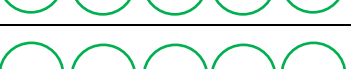

Anexo 7 - Grelha de correção da proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

Grelha de correção						
Parâmetros	1. Identificação do órgão do sentido	2. Associação das imagens ao órgão do sentido	3. Autonomia	4. Motricidade fina	Total	Resultado da avaliação
Cotação	4	4	1	1	10	

Alunos						
C1	4	4	1	1	10	Muito Bom
C2	4	4	1	1	10	Muito Bom
C3	4	4	1	1	10	Muito Bom
C4	4	4	1	1	10	Muito Bom
C5	4	3	1	1	9	Muito Bom
C6	4	3	1	1	9	Muito Bom
C7	4	3	1	1	9	Muito Bom
C8	4	3	1	1	9	Muito Bom
C9	4	4	1	0	9	Muito Bom
C10	4	3	1	1	9	Muito Bom
C11	4	4	1	0	9	Muito Bom
C12	4	3	1	0	8	Bom
C13	4	2	1	1	8	Bom
C14	4	3	1	0	8	Bom
C15	4	3	1	0	8	Bom
C16	4	3	1	0	8	Bom
C17	4	2	1	0	7	Bom
C18	4	2	1	0	7	Bom
C19	4	2	1	0	7	Bom
C20	4	2	1	0	7	Bom
C21	4	2	0	0	6	Suficiente
C22	4	0	1	1	6	Suficiente
C23	2	1	1	1	5	Suficiente
C24	1	1	1	0	3	Insuficiente
C25	0	0	1	1	2	Fraco
Média do grupo	3,6	2,6	1	0,5	7,7	Bom

Anexo 8 - Proposta de atividade da disciplina de Português (2.º Ano)

1. Lê as palavras.
2. Pinta o número de bolas que corresponde ao número de sílabas de cada palavra.
3. Classifica as palavras quanto ao número de sílabas.

Palavra	Número de sílabas	Classificação
Árvore		
Estrela		
Laço		
Natalício		
Bolachas		
Trenó		
Luz		
Embrulho		
Paz		
Presente		
Rena		

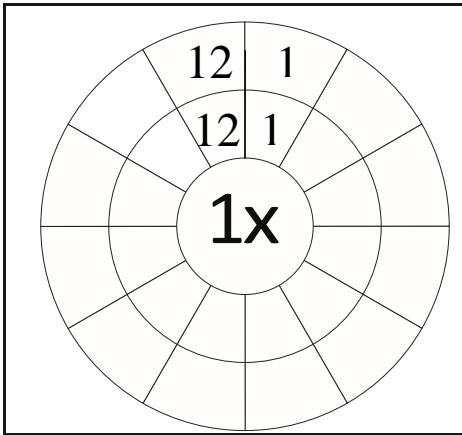
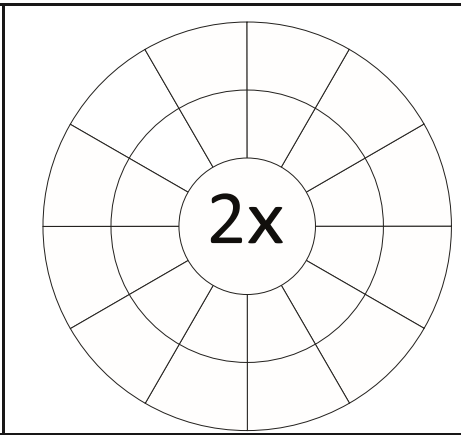
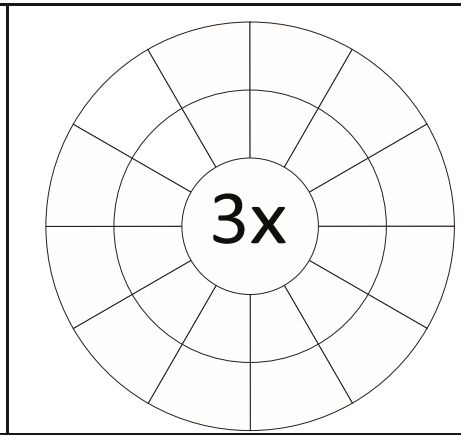
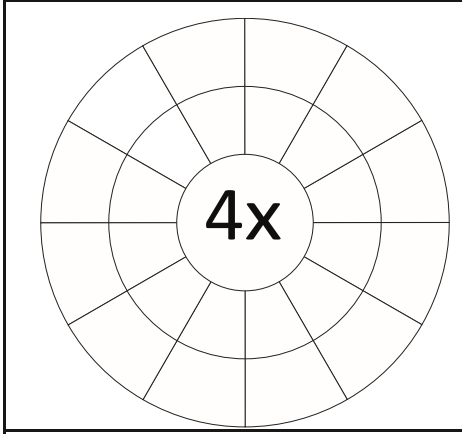
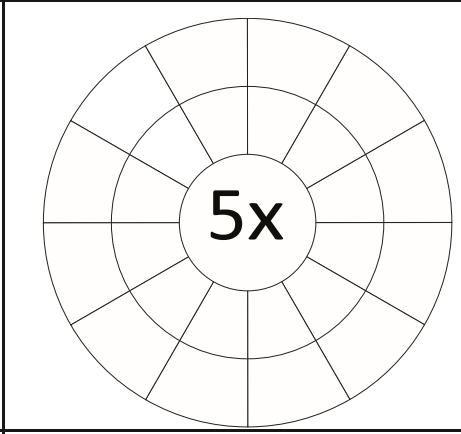
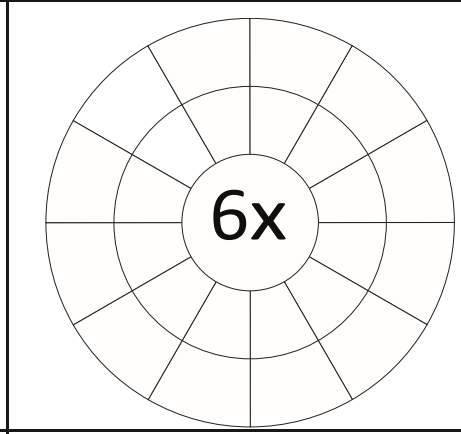
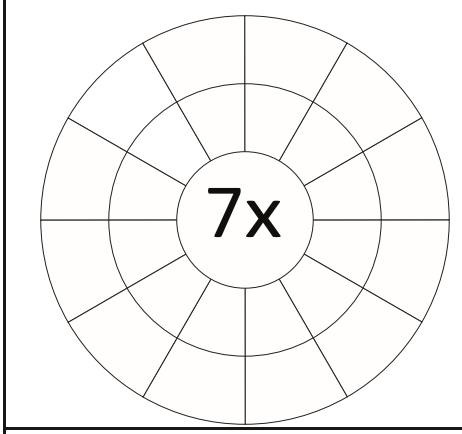
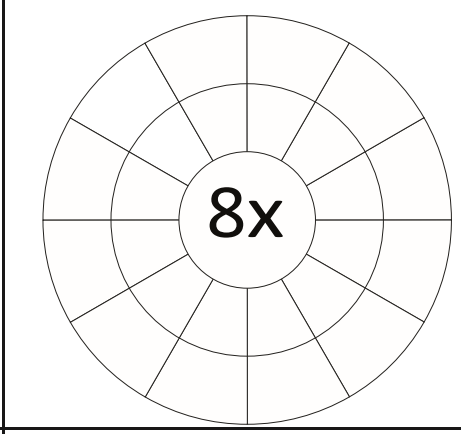
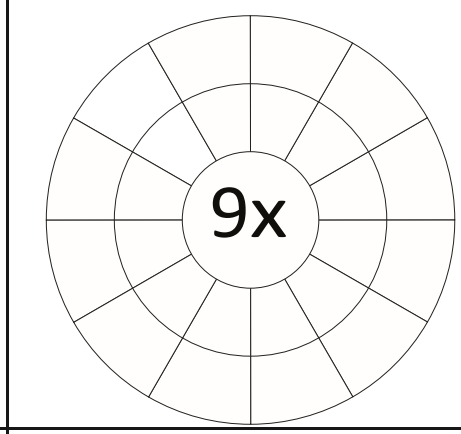
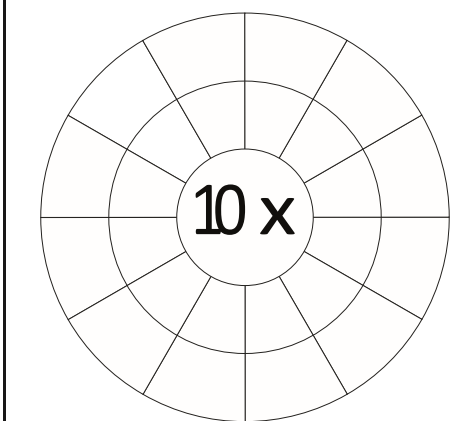
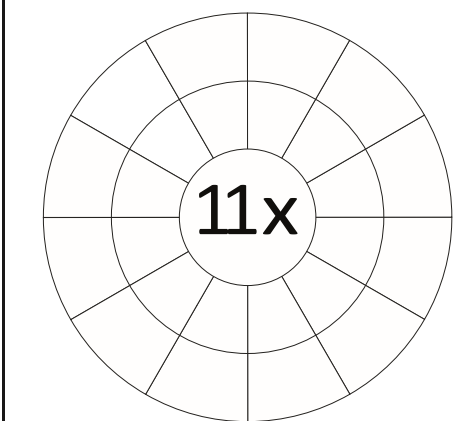
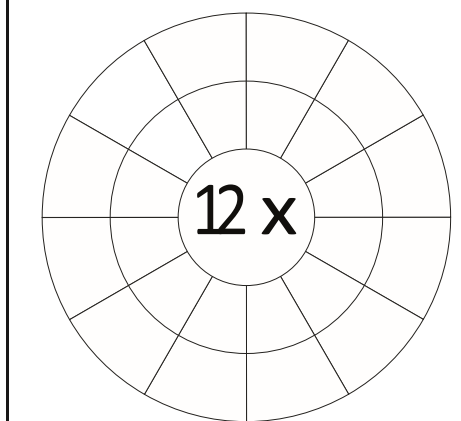
Anexo 9 - Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Português (2.º Ano)

Grelha de correção						
Parâmetros	1. Leitura das palavras	2. Contagem do número de sílabas	3. Conhecimento das palavras segundo o número de sílabas	4. Ortografia	Total	Resultado da avaliação
Cotação	3	2,5	3,5	1	10	

Alunos						
A1	3	2,5	3,5	1	10	Muito Bom
A2	3	2,5	3,5	1	10	Muito Bom
A3	3	2,5	3,5	0,8	9,8	Muito Bom
A4	3	2,5	3,5	0,7	9,7	Muito Bom
A5	3	2,5	3,5	0,7	9,7	Muito Bom
A6	2,5	2,5	3,5	1	9,5	Muito Bom
A7	3	2,5	3,5	0,4	9,4	Muito Bom
A8	3	1,8	3,5	0,9	9,2	Muito Bom
A9	3	2,5	2,7	1	9,2	Muito Bom
A10	3	1,8	3,5	0,3	8,6	Bom
A11	3	1,8	2,7	1	8,5	Bom
A12	2,5	1,8	2,7	1	8	Bom
A13	3	1,8	1,6	0,5	6,9	Suficiente
A14	2,5	1,8	0,8	0,6	5,7	Suficiente
A15	2,5	1,8	0	0	4,3	Insuficiente
Média do grupo	2,9	2,2	2,8	0,7	8,6	Bom

Anexo 10 - Proposta de atividade da disciplina de Matemática (4.º Ano)

1. Preenche os círculos com os fatores e os respectivos produtos, seguindo o exemplo.

Anexo 11 - Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Matemática (4.º Ano)

Grelha de correção						
Parâmetros	1.	2.	3.	4.	Total	Resultado da avaliação
	Utiliza factos básicos da multiplicação	Cálculo mental	Gestão de tempo	Apresentação do trabalho		
Cotação	5	2,5	1,5	1	10	

Alunos						
A1	5	2,5	1,5	1	10	Muito Bom
A2	5	2,5	0	1	8,5	Bom
A3	3,5	2,5	1,5	1	8,5	Bom
A4	3,5	2,5	1,5	1	8,5	Bom
A5	3,5	2,5	1,5	1	8,5	Bom
A6	3,5	2,5	1,5	0	7,5	Bom
A7	3,5	2,5	0	1	7	Bom
A8	3,5	2,5	0	0	6	Suficiente
A9	3,5	2,5	0	0	6	Suficiente
A10	3,5	2,5	0	0	6	Suficiente
A11	3,5	2,5	0	0	6	Suficiente
A12	3,5	2,5	0	0	6	Suficiente
A13	3,5	0	1,5	1	6	Suficiente
A14	3,5	0	1,5	0	5	Suficiente
A15	2,5	2,5	0	0	5	Suficiente
A16	2,5	2,5	0	0	5	Suficiente
A17	3,5	0	0	1	4,5	Insuficiente
A18	3,5	0	0	0	3,5	Insuficiente
A19	2,5	0	0	0	2,5	Fraco
Média do grupo	3,5	1,8	0,6	0,4	6,3	Suficiente

Anexo 12 - Exemplo de um guião orientador de questões a colocar às crianças ao longo do projeto.

Guião orientador- Projeto “Animais a caminho!”

1) Estás a gostar de participar no Projeto?

Sim Não

2) Tens mais interesse por alguma atividade específica?

Sim Não

3) Qual?

4) Tens alguma sugestão de atividade?

5) O que é que gostavas de ver esclarecido neste projeto?

Anexo 13 - Exemplo de um inquérito de satisfação para a avaliação final do projeto para as crianças.

Inquérito - Projeto “Animais a caminho!”

1) És menina ou menino?



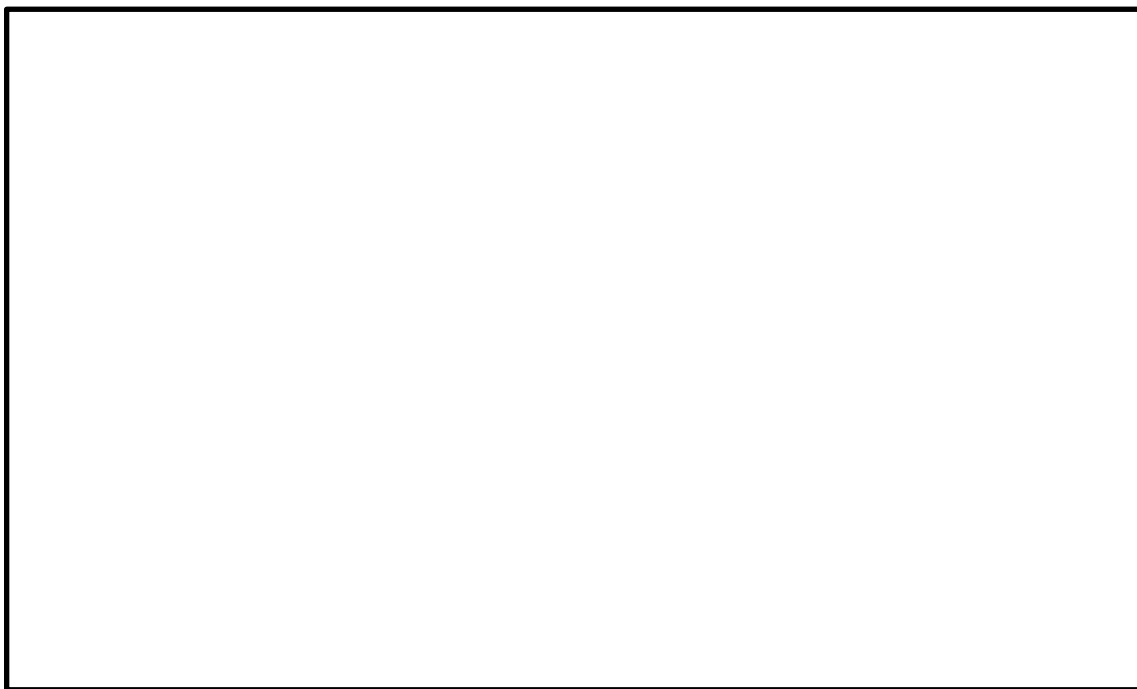
2) Quantos anos tens?



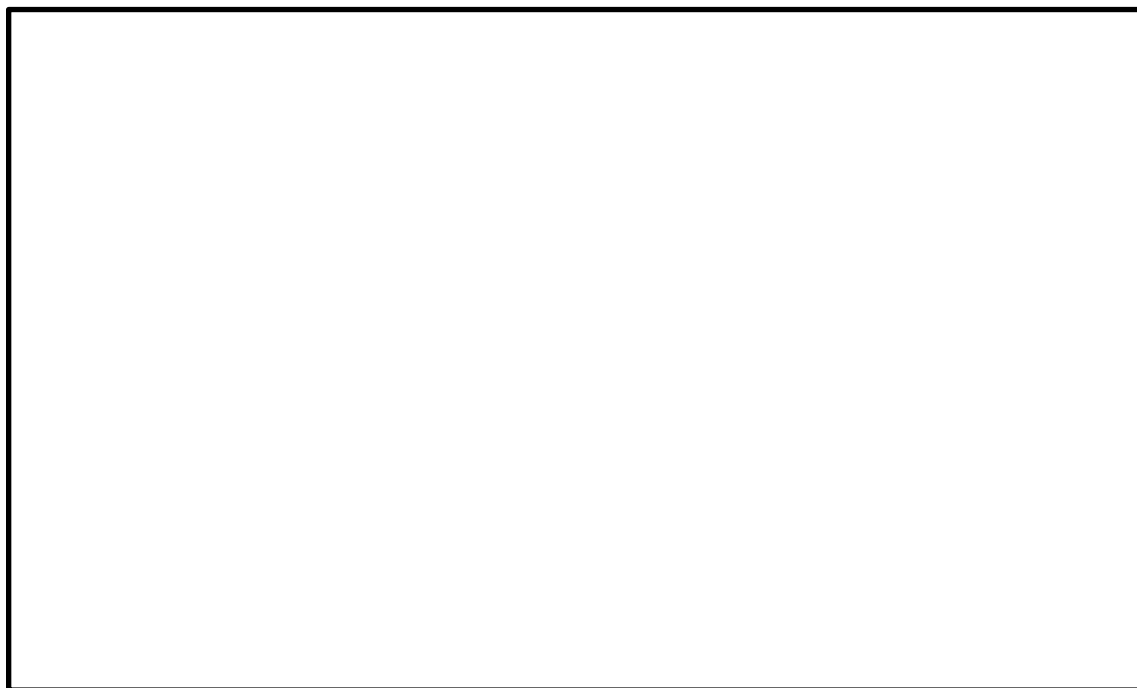
3) Gostaste de participar no projeto?



4) Desenha a atividade que mais gostaste:



5) Desenha o que aprendeste com este projeto.



Anexo 14 - Exemplo de um inquérito de satisfação para a avaliação final do projeto para os familiares das crianças.

Inquérito - Projeto “Animais a caminho!”

Idade: ____

Sexo: Feminino Masculino

1) Gostou de participar no Projeto?

Sim Não

2) Pareceu-lhe um projeto bem organizado?

Sim Não

3) Considera importante que o seu educando participe neste tipo de projetos?

Sim Não

4) Considera que a partilha de experiências é importante para o desenvolvimento do seu educando/a?

Sim Não

5) Aspetos positivos que gostaria de referir:

6) Aspectos negativos que gostaria de referir:

7) Sugestões de temas para projetos futuros:
