

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

Marta Sequeira Costa Lupi Caetano

Lisboa, fevereiro 2022

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Relatório de Estágio Profissional

I, II, III e IV

Marta Sequeira Costa Lupi Caetano

Relatório para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da
Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, fevereiro 2022



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Maria Violante Campos Fernandes Pereira da
Magalhães

Coorientador/a (nome completo) —

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a
licenciado/a, Maria Siqueira Costa Lupi Castro

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) 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, 24 de fevereiro de 20 22



Agradecimentos

Antes de mais quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Violante Magalhães por ter aceite ajudar-me a acabar mais uma etapa da minha vida. Por toda a força e confiança que me transmitiu, persistência e tempo que disponibilizou, e por todo o esforço que reconheceu em mim para terminar este relatório num curto espaço de tempo.

Ao meu pai, à minha mãe, tia, tia avó e avós, principalmente àquela que já partiu, obrigada por toda a insistência e força de vontade que me passaram. Obrigada também por nunca duvidarem de mim, mesmo quando eu duvidei. Sei que estão orgulhosos. Mais uma etapa concluída!

Ao Ricardo, obrigada por todo o apoio nos momentos de stress, nas descargas emocionais e pelas conquistas ao longo destes anos. Às minhas irmãs, Sofia, Diana, Ana e Maria, por todas as dores de cabeça e momentos que precisaram de mim, dando-me bagagem para me tornar na pessoa que sou, um obrigado do tamanho do mundo.

Às amigas que esta escola me deu e que levo para a vida, Filipa Jales Moreira, Catarina Duque e Constança Oliveira, obrigada por todos os momentos que me proporcionaram; sem vocês, não teria sido tão bom.

Por fim, e claro não menos importante, obrigada a todos os professores e auxiliares da ESE João de Deus, às educadoras e professores titulares das salas por onde passei. E, como é obvio, um obrigada muito especial a todas as crianças que conheci ao longo desta etapa da minha vida, pelas aprendizagens e carinho que me passaram.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV foi elaborado no decorrer do Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus, e insere-se na unidade curricular de Prática Pedagógica.

O Relatório divide-se em quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Trabalho de Projeto. O primeiro capítulo é composto por dez relatos de estágio, sendo três deles referentes a atividades e aula conduzidas por mim, um por uma colega estagiária, cinco pelas educadoras/ professoras titulares e, por fim, uma visita de estudo que pude acompanhar. O segundo capítulo é composto por oito planificações fundamentadas, de atividades ou aulas que pude lecionar ao longo dos dois anos de Mestrado. Cada planificação é correspondente a uma faixa etária do Pré-Escolar (repetindo a faixa etária dos cinco anos, por ter sido onde estagiei durante mais tempo) e aos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, apresento quatro avaliações, sendo duas delas respeitantes ao Pré-Escolar (uma a um grupo de crianças de 4 anos e outra a um grupo de 5 anos) e as outras duas ao 2.º e 3.º anos do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Ao elaborar estes três capítulos tive sempre em consideração as áreas e domínios, bem como as disciplinas, de forma a poder elaborar um relatório completo e diversificado.

Por fim, no ultimo capítulo, Trabalho de Projeto, elaborei um projeto sobre a importância da jardinagem junto das crianças. Este projeto tem o nome de *Mãos na Terra* e é composto por quatro atividades que, adaptando-as, podem ser aplicadas tanto junto de crianças do Pré-Escolar com de alunos do 1.º Ciclo.

O Relatório termina com uma breve reflexão sobre a importância da prática pedagógica e aquilo que pude aprender ao elaborar este Relatório de Estágio.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Trabalho de Projeto.

Abstract

The present Professional Internship Report I, II, III and IV was written during the course of the Professional Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching at João de Deus School of Education, and is part of the Pedagogical Practice course.

The report is divided into four chapters: Internship Reports, Planning, Evaluation Devices, and Project Work. The first chapter is composed of ten internship reports, three of them referring to activities and lessons conducted by myself, one by a trainee colleague, five by the school teachers and, finally, one school trip that I was able to accompany. The second chapter consists of eight grounded lesson plans of activities or lessons that I was taught during the two years of my Master's degree. Each lesson plan corresponds to a preschool age group (repeating the age group of five year olds, since that was where I did my training for the longest time) and to the four years of Primary School. The third chapter, Assessment Procedures, contains four assessments, two of which concern the Pre-School (one for a group of 4 year olds and another for a group of 5 year olds) and the other two for the 2nd and 3rd years of Primary School. In writing these three chapters, I always considered the areas and fields, as well as the school subjects, in order to be able to write a complete and diversified report.

Finally, in the last chapter, called Project Work, I developed a project on the importance of gardening for children. This project is called *Mãos na Terra, Hands on Earth*, and is composed of four activities that, if adapted, can be applied to both pre-school and primary school children.

The report ends with a short reflection on the importance of pedagogical practice and on what I learned while writing this Internship Report.

Keywords: Preschool Education; Primary School; Pedagogical Practice; Project Work.

Índice Geral

Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XII
INTRODUÇÃO	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Cronograma e Calendarização	3
CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO	6
1.1 Descrição do capítulo	6
1.2 Relatos de Estágio	6
1.2.1 Grupo de 3 anos – Área do Conhecimento do Mundo	6
1.2.2 Grupo de 4 anos – Área do Conhecimento do Mundo e Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes visuais	8
1.2.3 Grupo de 5 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática	9
1.2.4 Grupo de 5 anos – Domínio da Matemática	12
1.2.5 Turma de 1.º ano – Educação Física e Educação Artística - Dança	14
1.2.6 Turma de 1.º ano – Inglês e Artes	15
1.2.7 Turma de 2.º Ano – Matemática	18
1.2.8 Turma de 3.º ano – Visita de Estudo	19
1.2.9 Turma de 4.º Ano – Matemática	21
1.2.10 Turma de 4.º ano – Português	24
CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES	27
2.1 Descrição do capítulo	27
2.2 Fundamentação teórica	27

2.3 Planificação em quadro	29
2.3.1 Planificação de atividade da Área de Conhecimento do Mundo para um grupo de 3 anos	29
2.3.2 Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo para um grupo de 4 anos	31
2.3.3 Planificação de atividade da Área da Expressão e Comunicação para um grupo de 5 anos	33
2.3.4 Planificação de atividade da Área da Expressão e Comunicação para um grupo de 5 anos	34
2.3.5 Planificação de aula de Estudo do Meio para 1.º ano	37
2.3.6 Planificação de aula de Português para 2.º ano	39
2.3.7 Planificação de aula de Estudo do Meio para 3.º ano	42
2.3.8 Planificação de aula de Matemática para 4.º ano	44
CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	48
3.1 Descrição do capítulo	48
3.2 Fundamentação teórica	48
3.3 Avaliação da atividade no Domínio da Matemática (4 anos)	51
3.3.1 Contextualização da atividade	51
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	51
3.3.3 Apresentação e análise dos resultados	53
3.4 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	55
3.4.1 Contextualização da atividade	55
3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	56
3.4.3 Apresentação e análise dos resultados	58
3.5 Avaliação da atividade das disciplinas de Estudo do Meio e de Português (2.º ano)..	60
3.5.1 Contextualização da atividade	60

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	60
3.5.3 Apresentação e análise dos resultados	62
3.6. Avaliação da atividade da Disciplina de Matemática (3.º ano)	64
3.6.1 Contextualização da atividade	64
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	64
3.6.3 Apresentação e análise dos resultados	67
CAPÍTULO 4 – PROJETO MÃOS NA TERRA	70
4.1 Introdução	70
4.2 Trabalho de Projeto	71
4.3 Importância da jardinagem junto das crianças	72
4.4 Desenvolvimento do Projeto	74
4.4.1 Problema	74
4.4.2 Destinatários	74
4.4.3 Entidades envolvidas	74
4.4.4 Motivação e negociação	75
4.4.5 Objetivos	75
4.4.6 Planeamento	75
4.4.7 Recursos	77
4.4.8 Produtos Finais	78
4.4.9 Avaliação	78
4.4.10 Calendarização	79
4.5. Considerações finais do trabalho de projeto	79
REFLEXÃO FINAL	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS	89

ANEXOS 93

Anexo 1 – Proposta de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Anexo 2 – Proposta de Atividade de Matemática (2.º ano)

Anexo 3 – Proposta de Atividade de Português (2.º ano)

Anexo 4 – Proposta de Atividade (Protocolo) de Estudo do Meio (3.º ano)

Anexo 5 – Proposta de Atividade (Ficha de Consolidação) de Estudo do Meio (3.º ano)

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

Anexo 7 – Grelha de Avaliação do Domínio da Matemática (4 anos)

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

Anexo 9 – Grelha de Avaliação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Anexo 10 – Dispositivo de Avaliação de Estudo do Meio e de Português (2.º ano)

Anexo 11 – Grelha de Avaliação de Estudo do Meio e de Português (2.º ano)

Anexo 12 – Dispositivo de Avaliação de Matemática (3.º ano)

Anexo 13 – Grelha de Avaliação de Matemática (3.º ano)

Anexo 14 – Pedido de autorização para visita de estudo (projeto Mãos na Terra)

Anexo 15 – Pedido de consentimento de participação (projeto Mãos na Terra)

Anexo 16 – Ficha de observação (projeto Mãos na Terra)

Anexo 17 – Ficha de Avaliação para cada atividade (projeto Mãos na Terra)

Anexo 18 – Ficha de autoavaliação final (projeto Mãos na Terra)

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio – 1.º semestre	4
Quadro 2 – Cronograma de estágio – 2.º semestre	4
Quadro 3 – Cronograma de estágio – 3.º semestre	5
Quadro 4 – Cronograma de estágio – 4.º semestre	5
Quadro 5 – Planificação de atividade da Área de Conhecimento do Mundo (3 anos) ...	29
Quadro 6 – Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (4 anos) ...	31
Quadro 7 – Planificação de atividade da Área da Expressão e Comunicação (5 anos) ..	33
Quadro 8 – Planificação de atividade da Área da Expressão e Comunicação (5 anos) ..	35
Quadro 9 – Planificação de aula da disciplina de Estudo do Meio (1.º ano)	37
Quadro 10 – Planificação de aula da disciplina de Português (2.º ano)	40
Quadro 11 – Planificação de aula na disciplina de Estudo do Meio (3.º ano)	42
Quadro 12 – Planificação de aula da disciplina de Matemática (4.º ano)	45
Quadro 13 – Escala de Likert adaptada	50
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Matemática	52
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	57
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade de Estudo do Meio e de Português	62
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade de Matemática	66
Quadro 18 – Calendarização Projeto Mãos na Terra	79

Índice de Figuras

Figura 1 – “ <i>A Língua</i> ”	7
Figura 2 – <i>O grupo</i>	7
Figura 3 – “ <i>O Camaleão</i> ”	9
Figura 4 – <i>Itinerário</i>	11
Figura 5 – <i>Color Study: Squares with Concentric Rings</i>	17
Figura 6 – <i>Ruínas Romanas de Tróia</i>	19
Figura 7 – <i>5.º Dom B de Froebel</i>	22
Figura 8 – <i>Monumento Alto</i>	23
Figura 9 – <i>O Planeta Azul, de Luísa Ducla Soares</i>	24
Figura 10 – <i>Garrafa “Sistema Respiratório”</i>	44
Figura 11 – <i>Resultados da avaliação da atividade no Domínio da Matemática</i>	53
Figura 12 – <i>Desenho de criança A16</i>	55
Figura 13 – <i>Desenho de criança A17</i>	55
Figura 14 – <i>Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	58
Figura 15 – <i>Resultados da avaliação da atividade de Estudo do Meio e de Português..</i>	62
Figura 16 – <i>Resultados da avaliação da atividade de Matemática</i>	67

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio Profissional, elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III, IV, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus, refere-se ao estágio realizado durante dois anos letivos (quatro semestres).

A possibilidade de aplicar as matérias que estavam a ser apresentadas nas Unidades Curriculares de Mestrado – bem como aquelas a que tínhamos tido acesso ao longo da Licenciatura –, verificando como elas eram a base do que poderíamos fazer em termos de estágio, ajudaram a sentirmo-nos confiantes e contribuíram para nos preparar para uma prática reflexiva.

O estágio foi acompanhado pela equipa de supervisão e pelos educadores e professores cooperantes. Esta supervisão foi fundamental para o apoio na preparação de atividades e de aulas de estágio. Segundo Alarcão e Tavares (2003, citado em Durão & Almeida, 2017), a supervisão de professores é entendida “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Com o acompanhamento tido, as dúvidas surgidas foram sendo esclarecidas, ganhando nós, estagiários, mais confiança nessa preparação. Para Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017), a “prática supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (p. 68).

Também os educadores e professores cooperantes, titulares dos grupos e das turmas onde estagiámos, se mostraram totalmente disponíveis para nos ajudar e dar sugestões, de uma forma eficaz. Durão e Almeida (2017) sublinham que “a eficácia da comunicação, isto é, saber ouvir e saber transmitir, é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente no que concerne ao acolhimento, pois possibilita integrar os alunos estagiários” para que, desta forma, se possa “fortalecer a consonância e o desempenho, otimizando o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional” (p. 82).

Os colegas de estágio revelaram sempre disposição para ajudar e foram sempre importantes as trocas de opiniões que fomos fazendo. Por último, a possibilidade de contacto com as crianças de diversos grupos e alunos de vários anos de escolaridade trouxe a riqueza de relação com diferentes realidades, preparando-nos assim para o futuro profissional.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

No primeiro semestre do Mestrado, o meu estágio decorreu numa escola situada na cidade de Lisboa, mais especificamente na zona da Estrela (Escola A).

A Escola A é frequentada por crianças de Educação Pré-Escolar (dois grupos por cada faixa etária, de 3, 4 e 5 anos), por alunos de duas turmas de 1.º ano, de duas de 2.º, duas de 3.º e duas de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, finalmente, por alunos de uma turma de 5.º e de outra de 6.º ano do 2.º Ciclo de Ensino Básico. Significa isto que recebe crianças desde os 2-3 anos de idade aos 11-12 anos de idade.

O edifício da Escola A possui doze salas de aula, um salão (que é usado pelos dois grupos da faixa etária dos 4 anos), um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de multiusos (onde decorrem nomeadamente, as aulas de TIC), um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três sala de arrumações, despensas e cinco zonas de casas de banho para crianças. Existem também dois laboratórios e um ateliê de Cerâmica. Há dois espaços exteriores, amplos, para recreio: um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar e o outro destinado aos alunos do 1.º e 2.º Ciclos.

Nos três semestres seguintes, estagiei numa outra escola (Escola B). Esta é situada na região de Lisboa, no bairro de Alvalade. Esta escola tem as valências de Berçário, de Creche, de Educação Pré-Escolar (dois grupos por cada faixa etária, de 3, 4 e 5 anos), de 1.º Ciclo do Ensino Básico (duas turmas por cada ano de escolaridade). Assim, recebe crianças de idades entre os 4 meses e os 10 anos.

O edifício da Escola B possui quinze salas de aula e um berçário, um salão (que é a sala usada pelos dois grupos da faixa etária dos 4 anos), um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de multiusos no sótão (onde decorrem nomeadamente, as aulas de TIC e apoios), dois gabinetes de Direção, uma sala de reuniões, uma secretaria,

uma cantina, uma cozinha, duas copas, duas salas de muda de fraldas, duas arrecadações, uma sala de arquivos, uma lavandaria e cinco zonas de casas de banho para crianças; há também seis casas de banho para os trabalhadores. Existe também um hall de entrada onde é feita a receção das crianças, onde, quando não há condições meteorológicas adequadas, os grupos da Educação Pré-Escolar fazem o recreio. Os dois espaços exteriores para recreio têm dois escorregas. Há ainda um espaço exterior coberto, destinados ambos às crianças da Educação Pré-Escolar e aos alunos do 1.º Ciclos.

2. Cronograma e Calendarização

O estágio profissional dividiu-se em quatro etapas, concretizadas em cada um dos quatro semestres ao longo do mestrado. Duas dessas etapas realizaram-se na Educação Pré-Escolar, nos primeiros dois semestres do Mestrado, e as restantes etapas realizam-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos dois últimos semestres no mestrado.

Assim, entre 17 de setembro de 2018 e 8 de fevereiro de 2019, o estágio ocorreu, duas vezes por semana (2ª feira, das 9h às 13h, e 6ª feira, das 9h às 16h), na Escola A e estagiei com grupos de crianças da faixa etária dos 3 e dos 5 anos.

No 2.º semestre, 25 de fevereiro e 5 de julho de 2019, às 2ª feira e 6ª feiras, das 9h às 16h, estive na Escola B e estagiei com grupos de crianças de 4 e de 5 anos.

No 3.º semestre, de 7 de outubro de 2019 até 7 de fevereiro de 2020, às 2ª, 3ª e 6ª feiras, das 9h às 13h, estive na Escola B, com turmas de 2.º e 3.º anos do 1.º Ciclo. Finalmente, no 4.º semestre, entre 2 de março e 3 de julho de 2020, à 2ª e 6ª feira das 9h às 17h, estive na mesma Escola B, com turmas de 1.º e de 4.º ano do 1.º Ciclo. Neste último semestre, como, infelizmente, surgiu a pandemia Covid19, parte deste estágio teve de se adaptar aos condicionamentos exigidos, nomeadamente ao recurso a aulas on-line.

No decorrer do mestrado realizei também quatro seminários de contacto com a realidade educativa. Dois deles tiveram a duração de três semanas, entre setembro e outubro de 2018 (na Escola A) e de 2019 (numa escola internacional situada na zona de Sintra), e os outros dois tiveram a duração de uma semana e ocorreram em fevereiro de 2019 (na mesma escola internacional, em Sintra) e de 2020 (numa escola localizada em Lisboa, na zona dos Olivais).

Nos Quadros 1, 2, 3 e 4, apresentados na página seguinte, está o cronograma destes quatro momentos de estágio.

Quadro 1 – Cronograma de estágio – 1.º semestre

Semestre	Atividade/Ação	Data
1.º	Seminário de contacto com a realidade educativa na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 3 anos	De 17 de setembro de 2018 a 4 de outubro de 2018
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 3 anos (Escola A)	De 12 de outubro de 2018 a 14 de dezembro de 2018
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 5 anos (Escola A)	De 4 de janeiro de 2019 a 8 de fevereiro de 2019
	Atividades programadas de dia inteiro	14/12/2018; 04/02/2019
	Reuniões de estágio	16/11/2018; 30/11/2018; 25/01/2019; 08/02/2019
	Elaboração do relatório de estágio	De outubro de 2018 a fevereiro de 2019
	Orientação tutorial	1 vez por semana

Quadro 2 – Cronograma de estágio – 2.º semestre

Semestre	Atividade/Ação	Data
2.º	Seminário de contacto com a realidade educativa em escola internacional situada na zona de Sintra	De 18 de fevereiro de 2019 a 22 de fevereiro de 2019
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 4 anos (Escola B)	De 25 de fevereiro de 2019 a 30 de abril de 2019
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 5 anos (Escola B)	De 3 de maio de 2019 a 5 de julho de 2019
	Atividades programadas de dia inteiro	29/04/2019; 17/06/2019
	Reuniões de estágio	29/03/2019; 04/04/2019; 31/05/2019; 07/06/2019
	Elaboração do relatório de estágio	De fevereiro de 2019 a julho de 2019
	Orientação tutorial	1 vez por semana

Quadro 3 – Cronograma de estágio – 3.º semestre

Semestre	Atividade/Ação	Data
3.º	Seminário de contacto com a realidade educativa em escola internacional, localizada na zona de Sintra	De 9 de setembro de 2019 a 27 de setembro de 2019
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 3.º ano (Escola B)	De 07 de outubro de 2019 a 9 de dezembro de 2019
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 2.º ano (Escola B)	De 10 de dezembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
	Aulas programadas de dia inteiro	29/10/2019; 29/11/2019; 24/01/2020;
	Reuniões de estágio	15/11/2019; 22/11/2019; 24/01/2020; 31/01/2020
	Elaboração do relatório de estágio	De outubro de 2019 a fevereiro de 2020
	Orientação tutorial	1 vez por semana

Quadro 4 – Cronograma de estágio – 4.º semestre

Semestre	Atividade/Ação	Data
4.º	Seminário de contacto com a realidade educativa (escola localizada em Lisboa, zona de Olivais)	De 10 a 14 de fevereiro de 2020
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 1.º ano (Escola B)	De 2 de março a 27 de abril de 2020 ¹
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 4.º ano (Escola B)	De 4 de maio a 3 de julho de 2020
	Aulas programadas avaliadas	04/05/2020; 08/06/2020; 15/06/2020;
	Reuniões de estágio	27/04/2020; 04/05/2020; 08/05/2020; 18/05/2020; 05/06/2020; 08/06/2020; 15/06/2020; 22/06/2020; 26/06/2020
	Elaboração do relatório de estágio	De fevereiro de 2020 a julho de 2020
	Orientação tutorial	1 vez por semana

¹ A partir de 16 de março 2020 a prática de ensino supervisionado foi à distância.

CAPÍTULO 1 - RELATOS DE ESTÁGIO

1.1 Descrição do capítulo

Neste capítulo, apresento dez relatos de atividades na Educação Pré-Escolar e de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conduzidas por mim ou que observei. São relatos onde descrevo o que aconteceu durante a atividade/ aula, o que observei, bem como, no caso em que as conduzi, as dificuldades com que me deparei antes, durante e depois de as realizar. Acompanharei estes relatos com reflexões fundamentadas na bibliografia teórica lida e nos documentos normativos para os diferentes níveis de ensino.

1.2 Relatos de Estágio

1.2.1 Grupo de 3 anos – Área do Conhecimento do Mundo

Este relato é referente a uma atividade que a educadora titular da Escola A conduziu junto do grupo de 25 crianças, com idades entre os três e quatro anos.

O tema desta atividade enquadra-se na Área de Conhecimento do Mundo, a qual deve funcionar “como uma via de sensibilização às ciências, deve proporcionar às crianças experiências relacionadas com diferentes domínios do conhecimento humano” (Martins et al., 2009, p. 14). Foram explorados a língua, as papilas gustativas, e dois dos cinco sentidos: o olfato e o paladar.

A educadora pediu às crianças que se sentassem em roda, no tapete, para iniciar a leitura da história *A sopa verde*, de Chico. Uma história tem diversos benefícios, pois pode ser desde um recurso para iniciar um tema a uma ajuda para trabalhar certas dificuldades nas crianças. Assim, a leitura pode ser usada “para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (Morais, 1997, p. 12).

Após a leitura da história, a educadora mostrou à turma um recurso didático

elaborado por ela (Figura 1). Tratava-se de um cartaz em papel feltro que tinha desenhada uma cara, e que mostrava a língua (sem apresentar as papilas gustativas). Começou então por explorar onde se encontrava a língua e perguntar às crianças se sabiam o que era uma papila gustativa e quais os sabores que sentíamos através de cada uma. De seguida, explicou as funções da língua e, conforme foi apresentando as papilas (representadas por papel de feltro em cores diferentes, foi pedindo a uma criança, aleatoriamente, para as ir colocando no sítio correto na língua.



Figura 1 – “A Língua”



Figura 2 – O grupo

Quando completou esta atividade, a educadora pediu ao grupo para se sentar nos respetivos lugares à volta da mesa (Figura 2). Solicitou-me que, em conjunto com ela, distribuisse os materiais para a atividade do paladar, questionando as crianças sobre qual a quantidade de materiais existentes em cima da mesma e quais as suas cores, de forma e criar alguma interdisciplinaridade com o Domínio da Matemática (contagem e associações de cores), como sempre o fazia nas suas atividades. Tal como Christie e Johsen (1983, citados em Pessanha, 2001, p. 36) defendem, “a variedade de componentes e domínios que podem ser relacionados com a atividade indicam a riqueza e ambiguidade da aprendizagem”.

Após explicar às crianças como se ia realizar a atividade, pediu-me novamente que a ajudasse a colocar as vendas em cada criança e que pusesse à frente delas caixinhas com diversos alimentos. Nestas caixas havia limão, café, chocolate e batatas fritas. Utilizou o limão para o ácido, o café descafeinado para o amargo, o doce de chocolate para o doce e, por fim, as batatas fritas para o salgado. Posteriormente, começámos a dar a cada criança o recipiente com o alimento e deixámos que provassem. Com os olhos vendados, as crianças tinham de explicar o que estavam a sentir e adivinhar o que estavam

a provar. Quando todas as crianças do grupo já tinham experimentado os quatro alimentos, a educadora deixou-os tirar as vendas e observarem cada recipiente. Terminou a atividade perguntando, por exemplo, “qual é o alimento amargo?” e “qual a cor da papila gustativa em que sentimos o sabor dos alimentos amargos?”, e deixou que cada criança terminasse os restos dos alimentos que mais gostou.

1.2.2 Grupo de 4 anos – Área do Conhecimento do Mundo e Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes visuais

Este relato é sobre duas atividades conduzidas por mim junto de um grupo de crianças de 4 anos, da Escola B. Estas atividades tiveram a duração de cerca de duas horas e foram assistidas pela educadora titular e por duas colegas estagiárias. O tema destas atividades foi a vida do camaleão.

Escolhi explorar o tema da vida do camaleão, após ter observado, no recreio, o interesse e curiosidade por parte de algumas crianças, quando encontraram um lagarto verde que mal se via, pois era da cor das folhas. Utilizando o seu vocabulário infantil, questionaram-me como é que era possível existir animais que tinham cores tão parecidas com os elementos da natureza e o porquê de tal fenómeno. Marques (2001, p. 79) diz que “o sucesso de uma boa exposição deve muito à motivação dos alunos e ao entusiasmo, profundidade dos conhecimentos e capacidade de comunicação do professor”. Assim, optei por sugerir este tema à educadora titular.

De acordo com Silva et al. (2016, p. 91), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a atividade que conduzi, sobre a vida do camaleão, enquadra-se no Conhecimento do mundo físico e natural, sendo os pontos a trabalhar os seguintes: “Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural (...). Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas”.

Comecei por ler a história *O Camaleão Baralhado*, de Eric Cale, traduzida para português por mim. Após a leitura e exploração da história, questionei cada criança sobre aquilo que já conheciam acerca do camaleão. De seguida, projetei uma apresentação em *PowerPoint*, à base de imagens, com a qual explicava como era a vida de um camaleão,

aquilo que comia e como se camufla. Todas as crianças, sentadas à frente da tela, ficaram bastante interessadas pois mantiveram-se extremamente concentradas e curiosas, questionando-me sobre tudo, principalmente sobre a camuflagem. Para Estanqueiro (2012, p. 40), a criança “aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas”.

Após responder às questões e explicar às crianças, de forma breve, o que era a camuflagem, pedi que voltassem aos seus lugares, para que eu pudesse explicar e entregar a atividade seguinte. Entreguei a cada criança os materiais necessários para elaborar a atividade e expliquei o que tinham que fazer: decorar o camaleão, utilizando os materiais disponíveis. As crianças envolveram-se inteiramente nesta atividade, mostrando grande entusiasmo e realizando trabalhos (Figura 3) bastante criativos e completos.



Figura 3 – “O Camaleão”

Pretendi, com esta atividade, forma de que as crianças pudessem expressar-se e expandir a sua criatividade. Como defendem Fróis, Marques e Gonçalves (2000, p. 201), “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas”.

1.2.3 Grupo de 5 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática

Este relato refere-se a uma atividade conduzida por mim junto de um grupo de crianças de 5 anos, da Escola A. Esta atividade teve a duração de cerca de uma hora e foi assistida pela equipa de supervisão.

Abordei com o grupo dois domínios. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dei a lição do “C”, da *Cartilha Maternal*, a duas crianças, e entreguei ao restante grupo uma proposta de trabalho com diversos exercícios, de acordo com o tema anteriormente abordado. No Domínio da Matemática, optei por fazer uma caça ao tesouro, usando o material Cuisenaire, fazendo um itinerário e explorando diversos conceitos matemáticos.

Após as crianças estarem sentadas nos respectivos lugares, pedi a duas delas que distribuíssem pelas mesas as caixas do material Cuisenaire, enquanto eu distribuía a grelha para a construção do itinerário do tesouro. Segundo Caldeira (2009, p. 347-349), o Cuisenaire é um material matemático que “desenvolve o cálculo, realiza a compreensão dos números e da numeração” e, com o mesmo, “podemos realizar leitura e representação de números inteiros”.

Realizei uma pequena introdução, contextualizando a caça ao tesouro. Comecei por explorar o material Cuisenaire e as suas características, fazendo perguntas dirigidas às crianças. Silva et al. (2016, p. 77), nas OCEPE, dizem que “a utilização de materiais diversos” favorece várias capacidades, nomeadamente “operativas como, por exemplo, a construção de uma linha mental de números (Cuisenaire, contas de enfiamentos), o reconhecimento da mancha sem necessidade de contagem – *subtizing*”. Com este material, a criança, ao olhar para as peças colocadas e para as suas cores, pode automaticamente fazer cálculo mental adicionando ou subtraindo quantidades.

Comecei a caça ao tesouro ditando as direções e fazendo perguntas dirigidas, sendo que, cada direção tinha uma questão matemática para as crianças resolverem e associarem uma peça. Por exemplo, “o pirata decidiu então dar meia dezena de passos para a esquerda”, as crianças tinham que perceber que meia dezena equivale a cinco, e que a peça amarela do Cuisenaire vale cinco valores (neste caso, cinco passos), e assim sucessivamente até o pirata encontrar o tesouro (v. Figura 4, na página seguinte).

No final do itinerário, abri o tesouro que se encontrava na sala, já previamente elaborado por mim. Lá dentro continha três frases que indicavam às crianças onde e quando é que aparecia o tesouro – este só foi entregue após o almoço, já que se tratava de chocolates. Desta maneira, as crianças não dispersaram a atenção para a atividade seguinte. Terminei a aula pedindo que uma criança de cada fila recolhesse o material e o arrumasse no respetivo armário.

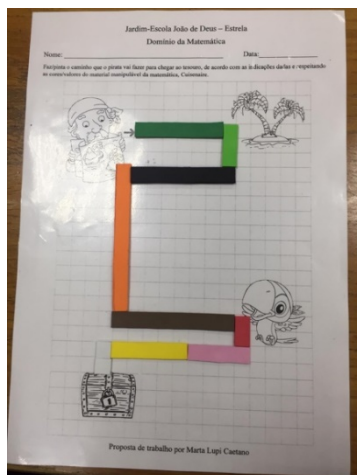


Figura 4 – Itinerário

Com esta estratégia pude, tal como Sim-Sim et al. (2008) referem, “dinamizar situações em que as crianças” tiveram de “comunicar com os pares e os adultos para fins diversos” (p. 43), neste caso, para explicarem aos colegas o que estavam a observar.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, comecei por mostrar o livro que ia ler: *O Cuquedo e um amor que mete medo*, de Carla Cunha, e por distribuir um fantoche “Cuquedo”, previamente elaborado por mim, a cada criança. Explorei as características do livro com o grupo, dando ênfase à palavra “Cuquedo”, pois é a que mais vezes se repete na história. De seguida, pedi às crianças para dinamizarem a história comigo: teriam de levantar e abanar o seu fantoche, sempre que ouvissem a palavra Cuquedo, e que imitar os sons de animais e gestos que eu produzisse.

No final da história, explorei a palavra “cuquedo” e fiz a divisão silábica, identificando as letras. Explorei ainda o sentimento de medo, questionando o grupo sobre aquilo de que tinham medo e o que sentiam quando estavam com medo. Recolhi os fantoches e distribuí uma proposta de atividade relacionada com a história. Expliquei cada exercício ao grupo para que este começasse a responder.

Enquanto o grupo estava a fazer esta proposta de trabalho, fui com duas crianças à *Cartilha* dar a décima quinta lição, nomeadamente, o primeiro valor da letra C, que, segundo o *Guia prático da Cartilha Maternal* (Deus, 1997, p. 62), é “a primeira consoante que tem mais de uma leitura; consoante incerta (...) o **c** tem dois valores ou leitura. (...) esta letra chama-se **ççç** e portanto vamos chamar-lhe **çê**”.

A proposta de atividade (Anexo 1) tinha uma sopa de letras. As crianças tinham de circundar a encarnado as letras que formavam a palavra “cuquedo” e a azul as restantes vogais. A sopa de letras vai ao encontro do que Mata (2008) sublinha: “as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada” (p. 37).

O segundo exercício contido na proposta pedia que as crianças escrevessem as vogais nas linhas correspondentes. Por último, havia um exercício de exploração de criatividade, no qual pedia às crianças para desenharem o seu próprio Cuquedo. Dei a atividade por terminada, recolhendo as propostas de trabalho e perguntei às crianças se tinham gostado e a resposta delas foi muito positiva.

1.2.4 Grupo de 5 anos – Domínio da Matemática

Este relato é referente a uma atividade que a educadora titular da Escola A conduziu junto do grupo de crianças de 5 anos.

A educadora solicitou-me que, em conjunto com ela, distribuíssemos uma caixa de Blocos Lógicos a cada duas crianças, uma bola e um fio de trapo, previamente atado nas pontas a cada criança. Moreira e Oliveira (2004, p. 99) explicam que “Um conjunto de blocos lógicos é constituído por 48 peças que diferem umas das outras por quatro atributos: cor (amarelo, vermelho e azul); forma (quadrado, retângulo, triângulo e círculo); espessura (grosso e fino); e tamanho (pequeno e grande)”.

Com o grupo já sentado nos respetivos lugares, a educadora começou por explorar o material fazendo perguntas dirigidas, como, por exemplo, “Como se chama este material?”, “As peças são todas iguais?”, “Quais as diferenças das peças?” e “Quais os atributos ou características das peças?”. Segundo Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009, p. 365), os Blocos Lógicos têm “11 atributos, que são as diferentes variantes dessas qualidades”. Os atributos “combinam-se entre eles de todas as formas possíveis (por isso se chama estruturado), dando lugar a 48 combinações possíveis (o número de combinações obtém-se multiplicando a quantidade de atributos de cada qualidade)”.

A educadora começou por fazer um conjunto vazio no quadro, e por relembrar o que era um conjunto. Pediu a diversas crianças para responderem a algumas perguntas sobre os conjuntos, por exemplo, “para que serve uma linha fronteira?”, “o que é que um conjunto tem de ter?”, e foi utilizando as respostas para ir completando o conjunto que estava no quadro. De seguida, ditou um conjunto para o grupo fazer nas suas secretárias, usando o fio como linha fronteira e a plasticina para fazer o nome do conjunto, o sinal de cardinal, e a identificação do conjunto. Pediu também para as meninas formarem um conjunto, e os rapazes outro, para trabalhar o símbolo da união e interseção, pois, neste exercício, cada um trabalhou em conjunto com o par da caixa.

Depois de explorarem os conjuntos e fazerem uns quantos exercícios, a educadora pediu-me que recolhesse a plasticina, pediu a uma das crianças para recolher os fios, e a outra criança que a ajudasse a distribuir os cadernos para a próxima atividade com o mesmo material.

Após ter explorado o material com o grupo começou por explicar qual a atividade que iria realizar com os Blocos Lógicos e o caderno de atividade, posteriormente pedido emprestado a uma educadora do grupo dos 3 anos. Este caderno, em tamanho A5, era constituído por cerca de 5 folhas frente e verso, logo por 10 páginas plastificadas. Cada uma dessas páginas tinha tiras, horizontais ou verticais, com as cores dos Blocos Lógicos, para a professora poder por exemplo, trabalhar a lateralidade e noção espacial, pedindo às crianças para colocarem peças da mesma cor do lado oposto à tira com a cor da peça. Neste grupo de 28 crianças, só existiam grupos de três cadernos iguais, para que a educadora pudesse trabalhar em grupo ou para simplesmente as crianças não terem a tendência para olhar para o colega do lado. No decorrer na atividade a educadora trabalhou diversos conceitos, desde a lateralidade, pedindo para pôr as peças à direita ou à esquerda, à noção de quantidade, quando pedia mais do que uma peça e o total de peças.

Para concluir esta atividade, a professora deixou que o grupo explorasse o material e que criasse qualquer conjunto. De acordo com Caldeira (2009, p. 43), “A criança joga espontaneamente e aprende também de forma espontânea. Assim vai aparecendo uma conexão entre jogar e aprender”. Quanto a mim, a conclusão de atividade foi uma maneira de relaxar enquanto as crianças continuaram a trabalhar inconscientemente conceitos matemáticos.

1.2.5 Turma de 1.º ano – Educação Física e Educação Artística - Dança

Este relato é relativo a uma aula de Educação Física, na Escola B, conduzida pela professora da disciplina, junto de uma turma de 22 alunos, com a duração de cerca de uma hora.

Nesta aula de Educação Física, o conteúdo trabalhado foi o das danças tradicionais. Para Batalha (2004, p. 9), “a dança, é um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de transmitir algo”.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais da Educação Artística – Dança (2018, p. 7), é necessário “relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural”. Apesar de este conteúdo se enquadrar no domínio da Educação Artística, de acordo com Aprendizagens Essenciais relativas à disciplina de Educação Física do 1.º ano de escolaridade (DGE, 2018) é possível trabalhá-lo também nas aulas de Educação Física, pois esta disciplina tem como uma das competências a desenvolver:

Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (...) Controlo de postura; Ritmo; Agilidade (...). Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor (p. 2-3).

Para iniciar a aula, a professora começou com um breve aquecimento, de forma a preparar os músculos dos alunos para os movimentos que iriam realizar. Pediu, de seguida, que se sentassem nos bancos para a professora explicar como seriam avaliados, pois esta era uma aula de avaliação da coreografia de danças tradicionais que tinham vindo a trabalhar.

Após a explicação, os alunos dividiram-se em dois grupos (um de raparigas e outro de rapazes), de forma a ser mais fácil criar os pares de dança. Como havia mais rapazes do que raparigas, formaram-se pares de rapazes, de forma a que todos pudessem participar. Neste caso, os pares de rapazes tiveram de comunicar mais entre si, visto que um deles estaria a realizar os passos de dança invertidos (ou seja, seriam os passos correspondentes aos das raparigas e não os seus).

Conforme a professora terminava a avaliação individual e a avaliação de cada par, informava os alunos de que tinha concluído a avaliação e pedia que se sentassem e observassem os colegas. Cabral (2016, p. 7) refere que “a observação direta detetará os pequenos êxitos e os insucessos que será importante e urgente remediar, (...) chamará a atenção dos alunos sobre os aspetos em que devem intensificar os seus esforços”. Desta forma, os alunos puderam observar os colegas.

Quando todos os alunos já tinham sido avaliados a professora fez um breve resumo dos pontos positivos e negativos dos pares, para que estes, no futuro, pudessem melhorar. Posteriormente, pediu que cada criasse uma coreografia, utilizando as contagens da música que iria tocar. De acordo com Serrano e Almeida (2016)

A expressão físico motora deverá conter na sua estrutura um programa rico e muito variado de ofertas através dos quais as crianças tenham a oportunidade de experimentar e utilizar diferentes objetos e materiais, ao mesmo tempo que desenvolvem competências e habilidades motoras básicas, como sejam, o correr, saltar, subir, descer, rebolar e transportar, libertando-se de forma simples e lúdica para a aquisição dos primeiros conhecimentos acerca do seu corpo, sua relação com o movimento e meio envolvente, contributos considerados como importantes e fundamentais no seu crescimento (p. 41).

No final da aula, a professora pediu aos alunos para fazerem a sua autoavaliação e, após, colocou diversas músicas. Deixou o grupo dançar livremente, a solo e a pares, avaliando a criatividade e o à-vontade de cada aluno. Segundo Sousa (2003a, p. 114), através da dança educativa livre, o aluno “pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar, do passado, do presente ou do futuro, num faz de conta de movimentos com características estético-expressivas que só tem limites à sua criatividade”. Para finalizar, fez ainda o jogo das estátuas para o grupo trabalhar diversos pontos – desde o seu equilíbrio aos seus reflexos.

1.2.6 Turma de 1.º ano – Inglês e Artes

Este relato é referente a uma aula de Artes Visuais a que assisti na escola internacional situada em Sintra, onde fiz um dos meus dois seminários de contacto com a realidade educativa (com a duração total de quatro semanas). A aula foi conduzida pela

professora de Artes Visuais, em inglês, junto de uma turma de 21 alunos, e teve a duração de cerca de 40 minutos.

Nesta escola, as Artes Visuais são consideradas uma disciplina e têm a mesma importância que a disciplina de Educação Física. No ensino norte-americano, a disciplina de arte é aquela onde as aptidões artísticas são desenvolvidas de forma a fazer crescer a confiança dos alunos nos seus trabalhos. Muitos dos projetos elaborados nesta disciplina são expostos pela escola e/ou utilizados como adereços em teatros ou em concertos.

No caso português, também as Aprendizagens Essenciais respeitantes à Educação Artística – Artes Visuais (2018) definem o seguinte:

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos (...). Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”. (p.1)

Nesta aula a que assisti, os alunos elaboraram um trabalho, inspirado no quadro *Color Study: Squares with Concentric Rings* (Figura 5), do pintor Wassily Kandinsky, para exporem no concerto de primavera que se ia realizar no mês seguinte, em março. De acordo com Janson et al. (2010), Kandinsky é reconhecido por ter sido um importante pintor russo do século XX, que veio impulsionar a estética do expressionismo, trazendo “consigo um conjunto de várias influências russas, como a espiritualidade dos ícones religioso e as cores fortes e emotivas da arte folclórica” (pp. 985-986). Estes autores dizem-nos ainda que Kandinsky foi um introdutor do abstrato nas artes visuais, e que as suas obras constituíam um grupo denominado como “Composição”. Neste conjunto de obras, as telas elaboradas sobre paisagens tinham como título “impressão”; se fossem criadas por meio de uma ponderada ação de construção dos elementos do quadro, intitulavam-se “composição”; por último, se as imagens derivassem de eventos de carácter emotivo e interior, as telas denominavam-se como “improvisação”. Segundo os autores citados, com a sua arte, Kandinsky “ambicionou inaugurar (...) uma nova era espiritual para os modernos seres humanos” (p. 986).



Figura 5 – Color Study: Squares with Concentric Rings

A professora apresentou brevemente aos alunos o pintor e, de seguida, explicou o quadro e a sua técnica. Consiglieri (2017, p. 92) defende que, ao “dialogar sobre uma obra de arte, a criança poderá aprender a associar ideias, pensamentos, saberes e experiências cognitivas, estéticas, emocionais e espirituais”. O quadro *Color Study: Squares with Concentric Rings* foi escolhido de forma a que a turma continuasse a trabalhar as cores, pois tinham estado a fazer a mistura de cores primárias.

De seguida, e com o meu auxílio, a professora entregou uma imagem de um pato a cada criança. Explicou que este trabalho seria para expor, fazendo parte da decoração do concerto de primavera, e elaborou um exemplo de como gostaria que os alunos se inspirassem no quadro e na técnica apresentada. Foram-lhes também entregues copos com diversas cores de pastéis de óleo. Consiglieri (2016) defende que:

A ação de criar e os seus processos permitiram compreender a aprendizagem do significado na qualidade da criação enquanto linguagem criativa e de autoexpressão. A liberdade de criar permite (...) o desenvolvimento e conceção visuais e o entendimento da evolução da morfologia gráfica infantil, de acordo com o seu ritmo, a sua expressão e a sua linguagem. Isto é, a expressão criadora é entendida como uma atitude educacional de criação, em que a atividade artística é naturalmente espontânea, original e expressiva (pp. 52-53).

Após a elaboração do exemplo, cada aluno começou a decorar o seu pato. Durante este processo, pude observar como cada um deles interpretou o exemplo demonstrado e como a sua criatividade foi desenvolvendo ao longo de todo o processo de criação. Segundo Morel (2011, citado em Consiglieri, 2016, p. 53), “a criatividade e a liberdade são fundamentais para uma melhor aprendizagem de uma pedagogia moderna e democrática, contribuindo, assim para uma sociedade ‘aberta’ e humanista”.

Durante a elaboração dos patos, a professora foi sempre dando uma vista de olhos a cada trabalho, incentivando com feedback positivo e ajudando de forma a melhorar a técnica. Conforme Fernandes (2005, p. 68) nos diz, o feedback “é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima”.

1.2.7 Turma de 2.º Ano – Matemática

O relato que se segue é relativo a uma aula de Matemática conduzida por mim, numa turma de 2.º ano. A aula teve a duração de uma hora e meia e foi assistida pelo educador titular e por dois colegas de estágio.

Após os alunos regressarem do recreio e se sentarem nos seus lugares, introduzi o tema das medidas de tempo, explorando o conhecimento prévio dos alunos com questões como “quantos dias tem um ano?”, “e um mês?”, “quantas horas tem um dia?” ou “quantos minutos tem a hora?”. De seguida, introduzi o objeto relógio e explorei questões sobre a sua funcionalidade. De acordo com as Aprendizagens Essenciais relativas à disciplina da Matemática do 2.º ano de escolaridade (DGE, 2018, p. 10) “devem ser criadas condições de aprendizagem (...), em experiências individuais e de grupo” para que os alunos “tenham oportunidade de (...) ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora, relacionando-as, respetivamente, com voltas, meias voltas e quartos de volta do ponteiro dos minutos.”

De forma a diversificar mais a introdução de um conteúdo novo, construí no quadro um relógio, utilizando um arco para delinear o contorno, e pedi a alguns alunos para irem ao quadro representar horas ditadas. Segundo Aranhã (1996, p. 16), “o professor deve agir como interventor e proporcionar [aos alunos] o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção do conhecimento”.

Ao finalizarmos esta pequena atividade, distribuí a cada aluno o material necessário (papel, um prato e duas setas – ponteiros – impressos em papel, colchetes de metal) para construírem os seus próprios relógios. Cada aluno, através da minha explicação, construiu, passo a passo, o seu relógio e, de seguida, com o auxílio do mesmo,

expliquei o que era o quarto de hora, a meia hora. Expliquei ainda que o relógio se pode ler de duas maneiras diferentes, dependendo se é de manhã ou de tarde. Deixei que os alunos explorassem o material à sua vontade, tirando dúvidas sobre aquilo que tinham acabado de aprender. Os alunos foram seguindo todos os passos ao seu ritmo e colaboraram com entusiasmo ao longo da atividade. Segundo Piaget (1998, citado em Caldeira, 2009, p. 42), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Para terminar a aula, entreguei uma proposta de trabalho (Anexo 2) para os alunos completarem, utilizando o relógio criado. Dei certa de quinze minutos para a realizarem e depois, em conjunto com a turma, corrigimos no quadro. Para Aranão (1996, p. 36), “com todo esse universo de materiais à disposição da criança e do professor, é possível executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, independente de exercícios repetitivos e enfadonhos estereotipados em livros didáticos e em folhas impressas”.

1.2.8 Turma de 3.º ano – Visita de Estudo

Este relato refere-se a uma visita de estudo às Ruínas Romanas de Troia, com duas turmas de alunos de 3.º ano, da Escola B. Neste dia, saímos da escola por volta das 8h30 e regressámos pelas 16h30. Os grupos eram compostos por cerca de 25 alunos cada, acompanhados por duas professoras titulares e três estagiários, alunos da Escola Superior de Educação João de Deus.

As Ruínas Romanas de Troia (v. Figura 6) provam que houve um grande espaço de salga de peixe desde o início do século I, que foi ocupado até ao século VI.



Figura 6 – Ruínas Romanas de Tróia

Ali se fabricavam as conservas e molhos de peixes para serem levados, de barco, para Roma e outras províncias do Império Romano. Graças à grande quantidade de sal e peixe na região, o espaço tornou-se num povoado urbano com termas, cemitério, Basílica Paleocristã².

Segundo Kreple (citado por Almeida, 1998, p. 51), “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais”. Antes de sairmos da escola, as duas professoras titulares organizaram as turmas, criando duas filas e atribuindo um par a cada aluno, conforme o “comboio” formado diariamente. Com a minha ajuda e a dos meus colegas, distribuímos um saco com o almoço e lanche, e seguimos para o autocarro.

Quando chegámos ao local tínhamos duas guias à nossa espera. Cada turma foi acompanhada por uma delas ao longo de toda a visita. O meu grupo começou por visitar as oficinas de salga, que eram uma série de tanques ao redor de um pátio central e que variavam de tamanho conforme a quantidade de peixe. De seguida, observamos as termas, a necrópole (cemitério), em particular um columbário – que é uma sepultura familiar. Os alunos estavam bastante curiosos e entusiasmados, por isso, enquanto esperávamos pelo outro grupo para visitar o último espaço (um núcleo habitacional), fizeram uma série de perguntas à guia. Tal como Mouro (1987, citado por Almeida 1998, p. 55) refere, “a perspetiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total”.

Na zona habitacional, os dois grupos juntaram-se e uma das guias começou por explicar que aquilo que observávamos eram casas rés do chão e algumas de primeiro andar que se chamavam “Casas de Princesa”. De acordo com Monteiro (1995, citado por Rebelo 2014, p. 16) “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”. Naquele momento, conseguimos observar algumas escavações, pois, as Ruínas estão em constante descoberta. Os alunos ficaram ainda mais curiosos e a guia aproveitou para contar um bocado da história de como os Romanos viviam naquele local e quais as diferenças hierárquicas entre eles, de acordo com as habitações descobertas.

² Cf. <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/69755/>

De seguida, fizemos uma pausa para o almoço num local com bancos e sombra, para que todos pudessem descansar um bocado. Após, seguimos caminho para um espaço amplo, onde as guias tinham organizados jogos de equipa: corridas com sacos, escavações, jogo de atirar a pedra e, por fim, uma espécie de caça ao tesouro com perguntas e pistas sobre aquilo que os alunos estiveram a observar e a aprender ao longo da visita de estudo.

Por fim, dirigimo-nos aos autocarros, agradecendo previamente às guias pela visita incrível que nos proporcionaram, e seguimos caminho. Quando chegamos à escola, cada turma dirigiu-se para a sua sala de aula e fez uma pequena conversa sobre os momentos positivos e negativos da visita de estudo, aquilo que gostaram mais de aprender e como é que o grupo se tinha comportado ao longo do dia. Esta conversa era bastante importante ter após a visita, visto que o comportamento de alguns alunos no decorrer da última atividade não foi o mais adequado. Demonstraram que não sabiam gerir as suas frustrações quando perdiam e não sabiam partilhar. Lopes e Silva (2009, p. 33) reforçam que “muitos alunos têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas. Pura e simplesmente não possuem as competências sociais para realizar as tarefas cooperativas mais básicas”.

De acordo com Almeida (1998), “uma visita pode servir (...) para motivar um assunto e, portanto, ser colocada no início de uma unidade temática” (p. 72). No dia seguinte, esta visita de estudo foi complementada no decorrer da Disciplina de História, pois a professora iniciou o conteúdo “Os Romanos”. Como, na Escola B, os alunos aprendem a ler e escrever aos 5 anos, no 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos adiantam-se em algumas matérias.

1.2.9 Turma de 4.º Ano – Matemática

O relato que se segue é relativo a uma aula de Matemática conduzida pela professora titular, numa turma de 22 alunos de 4.º ano, numa escola localizada na zona dos Olivais, na qual fiz uma semana de estágio, no âmbito do seminário de contacto com a realidade educativa. A aula teve a duração de uma hora e meia e o conteúdo estudado foi o 5.º Dom de Froebel B.

Segundo Caldeira (2009), “Froebel reconheceu desde logo a necessidade de educar a vista, o ouvido, os sentidos” (p. 237). Os Dons de Froebel são materiais didáticos em pano e madeira, que, de acordo com a autora citada, servem para “enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias” (p. 241). Um dos dons, o 5.º Dom B, é composto por 12 cubos inteiros, 3 cubos divididos em quartos, 6 cilindros divididos em metades e 8 meios arcos (v. Figura 7).



Figura 7 – 5.º Dom B de Froebel

A professora começou a aula explorando o material, nomeadamente o seu exterior, ou seja, a caixa, fazendo perguntas como “qual é a forma da caixa do 5.º Dom B?”, “Quantas faces tem?”, “Quantos vértices tem?”, “O que é um vértice?”, “Quando abrímos a caixa as peças vão manter a forma de um cubo?”. Conforme os alunos foram respondendo à questão “Quais as peças que vamos encontrar dentro da caixa?”, a professora foi escrevendo no quadro as respostas, para, depois de aberta a caixa, ser possível verificar se estavam corretas ou não. De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 4.º ano de escolaridade (DGE, 2018), o ensino da Matemática, no conteúdo de geometria e medida, tem como finalidade que

Os alunos prossigam no desenvolvimento da capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas, bem como na noção de grandeza e processos de medida (...). Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados (pp. 4-9).

Após a exploração da caixa, os alunos abriram o material seguindo as regras e verificaram se as suas respostas estavam corretas. De seguida, a professora fez um jogo com alguns alunos, de forma a diversificar a estratégia de aprendizagem. Colocou uma venda nos olhos dos alunos e entregou-lhe uma peça do 5.º Dom B. Pediu que, através do tato, descobrissem qual era a peça que tinham na mão. Tal como Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 5) referem, “antes da fase da abstração as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos como, também, uma melhor estruturação dos mesmos”.

Ao finalizar o pequeno jogo, entregou a cada aluno uma folha com relva impressa, e pediu que calculassem a área, utilizando uma régua e as fórmulas escritas no quadro. Questionou alguns alunos sobre “Qual seria a área se a relva fosse cortada ao meio?”, “Se quiséssemos converter a área para m^2 como é que ficava?”, “Se tivéssemos um relvado com o dobro da área quanto é que seria?”. Utilizando o 5.º Dom B, mais especificamente os quartos de cubos da base, a professora ditou diversas situações problemáticas, com frações, para que os alunos respondessem através do cálculo mental e, se necessário, utilizassem os cubos como auxílio, pois “as crianças quando possuem um conhecimento sólido acerca dos conceitos de fracção e de decimal, podem usar esse conhecimento para descrever fenómenos do mundo real e para o aplicar a problemas envolvendo medidas” (Caldeira, 2009, p. 303).

Para finalizar a aula, a professora fez com a turma, ditando todos os passos, a construção do Monumento Alto (v. Figura 8), utilizando o relvado como base.



Figura 8 – Monumento Alto

Perguntou depois aos alunos o que lhe fazia lembrar a construção, e disse que, a ela, lhe fazia lembrar um Pelourinho. Explicou-lhes então o que era um Pelourinho, para que servia e onde tinha sido construído o primeiro, criando assim uma interdisciplinaridade com a disciplina de História. Ao finalizar a construção, colocou mais umas questões de cálculo mental e pediu que arrumassem o material seguindo sempre as regras – as construções nunca podem ser destruídas, mas sim desmontadas por camadas e sempre com os dedos em pinça.

1.2.10 Turma de 4.º ano – Português

O relato que se segue é relativo a uma aula conduzida por uma colega do Mestrado, numa turma de 4.º ano. A aula teve a duração de uma hora e foi assistida pela equipa de supervisão.

Tinha sido pedido à colega que trabalhasse o tema “Água” na disciplina de Estudo do Meio. Como a minha colega começou pela disciplina de Português, optou por utilizar o poema “Olhos”, do livro *O Planeta Azul*, de Luísa Ducla Soares (v. Figura 9). Este poema, como todos os demais do livro, aborda a natureza.



Figura 9 – O Planeta Azul, de Luísa Ducla Soares

A escritora Luísa Ducla Soares nasceu em Lisboa em 1939. Licenciou-se em Letras, foi jornalista, tradutora, sendo assessora principal da área de informação bibliográfica da Biblioteca Nacional. É “autora de uma das mais consistentes obras de literatura infanto-juvenil, onde sobressai uma grande beleza formal e um despojamento

de palavras e frases inúteis” (Barreto, 1998, p. 121). Foi nomeada para diversos prêmios, tendo recebido, entre outros, o Grande Prêmio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, pelo conjunto da obra, em 1996. Em 1972, recusou o Grande Prêmio de Literatura Infantil Maria Amália Vaz de Carvalho, por motivos políticos.

Como Sousa (2016, p. 22) menciona, a “organização da sala não tem um carácter fixo, podendo ser alterada, ao longo do ano, de acordo com as necessidades e os interesses do grupo”, assim sendo, para esta aula a colega pensou em trabalhar em grupos e por isso, alterou a disposição da sala, formando com as secretárias quatro grupos com cinco elementos cada. A cada aluno foi distribuído uma folha com o poema “Olhos”, de *O Planeta Azul*, e, de seguida, a minha colega fez a leitura modelo do poema, pedindo depois para os alunos lerem novamente o poema, desta vez para si mesmos de forma a decorarem-no.

Após as leituras, foi atribuído a cada estrofe uma cor e a cada grupo uma estrofe, para que a lessem ao ritmo de uma das típicas músicas populares portuguesas, “Indo eu a caminho de Viseu”, tornando o poema ainda mais dinâmico. Sousa (2003b, p. 18) enfatiza que “não é necessário o professor ter conhecimento (...) musical (...) para se poder proporcionar a crianças meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical”.

Luísa Ducla Soares, nos seus poemas, apresenta um “ritmo, persistente e encantador”, o que se deve a um “rigoroso trabalho de versificação” (Magalhães, 2001 & 2002, p. 192). O poema “Olhos” é constituído por quatro estrofes, com rima cruzada no segundo e quartos versos de cada quadra. A rima final é rica, pois, por exemplo, rima o nome “mar” com o verbo “nadar”, e o verbo “piscar” com o nome masculino “olhar”. Tem uma métrica de sete sílabas, ou seja, tem versos em redondilha maior, típicos da tradição popular portuguesa – por isso a música “Indo eu a caminho de Viseu”, em redondilha maior, foi a escolhida. Em cada estrofe há um jogo de palavras entre as cores e a natureza, por exemplo, “Na verde, verde floresta”.

Santos e Balancho (1993, p. 32) dizem que “a leitura é uma atividade oral de grande importância e valor” e que o professor, ao ler ou ao pôr os alunos a lerem, transporta a “valorização do momento da leitura conforme os vários anos de escolaridade”. Os textos de Luísa Ducla Soares “não são inócuos. Deles sobressai quase sempre uma mensagem, um recado, uma opinião, a moralidade da história, se quisermos usar um termo que conquistou direito de cidadania” (Barreto, 1998, p. 122). Assim sendo, ao finalizarem a leitura do poema ao ritmo da música, a minha colega perguntou a alguns

alunos como é que eles se sentiram quando o poema estava a ser lido e quando eles o leram. Seguindo o mesmo rumo, a colega perguntou novamente a alguns alunos qual a cor que escolhiam se pudessem participar no poema e que sentimento lhe atribuiriam.

Como dito anteriormente, este poema, como todos os demais do livro, aborda a natureza, logo, para que os alunos explorassem a “capacidade de dedução lógica, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global do texto” (Santos, 2008, p. 25), a colega optou por fazer questões do género “quais os elementos da natureza que aparecem no poema?” ou “quais as cores associadas a cada estrofe?” ou, ainda, pedindo aos alunos para interligarem as estrofes retirando uma ou mais palavras de cada estrofe (por exemplo, rios, floresta, paus, estrelinhas) que se pudessem associar à natureza.

No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015, p. 8) referem que “no domínio da Gramática, pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita”, e que, quanto ao ensino dos conteúdos gramaticais, estes devem “ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios”. Posto isto, a colega, recorrendo ao poema, pediu aos alunos para sublinharem as palavras de cada estrofe que estivessem relacionadas com a cor de cada uma de maneira conseguir trabalhar o campo lexical. Pediu depois aos alunos que classificassem a palavra “castanhas” que aparece por mais de uma vez, pois, embora sejam a mesma palavra, classificam-se morfologicamente de maneira diferente, uma vez que no verso “castanhas são as castanhas”, a primeira classifica-se como adjetivo e a segunda como nome.

CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÕES

2.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo compreende oito planificações, das quais quatro são de atividades para a Educação Pré-Escolar e as outras quatro são destinadas a aulas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Todas elas são de atividades/aulas realizadas ao longo do estágio profissional I, II, III e IV. Procurei eleger planificações significativas, que, não só abrangessem diversas áreas e domínios da Educação Pré-Escolar e diferentes disciplinas do 1.º CEB, como também que tivessem estratégias e recursos variados.

Este capítulo inicia-se com a fundamentação teórica, nomeadamente com uma revisão de literatura de conceitos sobre a planificação. Depois, apresento as oito planificações, o seu contexto, realizando as inferências das estratégias e recursos utilizados.

2.2. Fundamentação teórica

Zabalza (2000) afirma que planificar é organizar

(...) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno, que atuará como apoio concetual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p. 48)

Clark e Yinger (citados em Zabalza, 2000, p. 48) assinalam duas maneiras diferentes em que os professores planificam, sendo a primeira uma concepção cognitiva, na qual a planificação é uma atividade mental do professor: “o conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas acções”. A segunda maneira seria uma conceção mais abrangente, dirigida aos passos que o professor terá de

dar para desenvolver a planificação, ou seja, “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando”. Resumindo, a primeira, baseia-se no pensamento do professor, na informação para ele planificar; a segunda, está mais centrada na forma, nos passos que o professor faz para planificar. Ambas estão corretas e ambas são métodos de planificação.

Arends (1995) refere que

(...) a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo e ênfase. (p. 44)

Este autor separa a planificação numa “perspectiva tradicional”, onde coloca a importância da perspectiva “nas metas e nos objectivos como os primeiros passos de um processo sequencial” e, somente depois, é que seleciona “os modos de acção e as actividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas”. A segunda perspectiva do autor é a “perspectiva alternativa”. Nesta, a sala de aula e a organização da mesma tem como propósito “a satisfação de objetivos, bem como a perspectiva de que é possível realizar actividades com grande precisão num mundo caracterizado pela complexidade, mudança e incerteza” (p. 44).

Ainda segundo Arends (1995, p. 67), “as investigações têm revelado que a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula” e, por isso, “pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e diminuir os problemas de gestão da sala de aula”. Assim, não nos podemos esquecer que a planificação deve ter como objetivo ajudar o aluno a ter uma melhor aprendizagem, e não se focar somente no professor e na sua organização. Ambos, aluno e professor, devem beneficiar da planificação.

Silva e Lopes (2015) reforçam esta ideia afirmando:

As decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda nas aprendizagens dos alunos: determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham e as estratégias e actividades de aprendizagem em que se envolvem. (p. 3)

2.3. Planificação em quadro

2.3.1. Planificação de uma atividade da Área de Conhecimento do Mundo para um grupo de 3 anos

O plano de atividade abaixo apresentado (quadro 5), é dirigido à faixa etária dos 3 anos. Esta atividade tem a duração de 30 minutos e baseia-se na área de Conhecimento do Mundo com o tema da árvore genealógica.

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

Plano de Atividade			
Área de Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	Conhecimento do mundo social - Tomar consciência da sua identidade e pertença a grupo do meio social próximo (família) (Árvore Genealógica)	• Sentar as crianças no tapete em filas; • Ler às crianças <i>O Livro da Família</i>; • Dialogar sobre a história; • Solicitar às crianças que se sentem nas cadeiras à volta das mesas, onde previamente foi distribuído a cada aluno uma árvore genealógica e um saco com os figuras de uma família; • Reproduzir a árvore genealógica e introduzir os graus parentesco (irmão, pai, mãe, tia, tio, avó e avô).	• <i>O Livro da Família</i>, de Todd Parr • 27 árvores genealógicas em A4 • Sacos com figuras com imagens (em velcro) de caras; • Árvore genealógica grande e figuras grandes com imagens de caras.

Tal como Alves, Menino e Maia (2006, citados em Brandão, Almeida & Maia, 2012, p. 22) defendem, “a forma como os educadores abordam os conteúdos neste nível é tao importante quanto estes”. Ao realizar esta atividade tinha como objetivo explorar os graus de parentesco e o conceito da árvore genealógica, que não são temas simples para

uma criança pequena compreender. De acordo com Castro e Rodrigues (2008, p.29), acho importante lembrar que “as crianças modelam melhor os problemas recorrendo a materiais concretos”. Por isso, decidi criar e levar para esta atividade materiais que as crianças usassem e outro que conseguissem visualizar bem.

Depois de pedir às crianças para se sentarem em filas no tapete, como habitual, comecei por lhes ler *O Livro da Família*, de Todd Parr, por o considerar um livro pertinente e bem direcionado para o tema da atividade que pretendia concretizar: os graus de parentesco. Após a leitura do livro, coloquei às crianças perguntas direcionadas; cada uma delas ia-me respondendo de acordo com os dados que conhecia sobre os elementos da sua família.

De seguida, pedi às crianças que se sentassem nas respetivas cadeiras, à mesa, e entreguei, a cada uma delas, uma árvore genealógica em formato 20cm x 30cm. Esta tinha sido previamente feita em papel de feltro e tinha nas pontas dos ramos espaço para colar fotografias. Entreguei-lhes então um saco com fotografias (com forma de quadrado e em velcro) para poderem colar e completar a árvore. Como Vale (2002, p. 21) afirma, “são os objetos concretos que permitem [a] transferência para o nível abstrato”.

As fotografias entregues eram de pessoas, mulheres e homens, com diversas idades – dos mais novos aos mais velhos. Entretanto, tinha construído uma árvore genealógica e imagens em tamanho maior (iguais às que tinham sido entregues às crianças), com as quais teria uma base de demonstração/explicação. Assim, fui explicando às crianças o que cada imagem representava, ou seja, fui mostrando os graus de parentescos por via de fotografias de pessoas com diversas idades e explorando os conceitos da árvore genealógica. À medida que eu colava na árvore, em tamanho grande, as figuras, as crianças iam colando as figuras que tinham com elas na árvore genealógica que lhes tinha sido entregue. Desta forma, as crianças conseguiram associar graus de parentesco às suas próprias famílias e puderam ir respondendo às perguntas colocadas ao longo da atividade, como, por exemplo, “se este senhor é pai da minha mãe o que é que ele é em relação a mim?”. Alves, Menino e Maia (2006, citados em Brandão, Almeida & Maia, 2012, p. 22) referem que “o processo educativo assenta numa aprendizagem pela ação”, assim “permitindo à criança a construção de conhecimento”. Ao longo da atividade, fui tendo sempre um diálogo corrido e fluído com o grupo, que se manteve interessado e cooperante ao longo dos 30 minutos.

2.3.2. Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo para um grupo de 4 anos

O plano de atividade que se segue (quadro 6), é dirigido à faixa etária dos 4 anos e é composto por uma atividade com a duração de 30 minutos. Está inserido na área de Conhecimento do Mundo e é sobre o tema a “Habitação”.

Quadro 6 – Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)

Plano de Atividade			
Área do Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	Conhecimento do mundo social Conhecer elementos da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais (Habitação: Tipos de casas portuguesas)	• Sentar as crianças em semicírculo; • Questionar as crianças sobre qual o tipo de casa em que vivem; • Mostrar imagens de quatro tipos de casas tradicionais portuguesas; • Montagem dos puzzles (casa-característica-material).	• Computador, projetor e tela • PowerPoint • Imagens de Tipos de Casas Portuguesas • Puzzle; • Casas

Antes de iniciar a atividade organizei o espaço da sala de aula. De acordo com Arends (1995, p. 93), “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos”. Comecei por colocar a tela centrada com o projetor e, de seguida, as cadeiras em redor formando um U, para que as crianças tivessem uma boa visualização.

Iniciei a atividade questionando as crianças sobre os tipos de casa em que viviam e quais os tipos de casa que conheciam, apelando assim ao seu conhecimento prévio. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 41) evidenciam que devemos “aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas

(...) garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos”, por isso, através das questões feitas e dos conhecimentos prévios das crianças, podemos, em conjunto, perceber que não vivemos todos em casas iguais, que à volta do mundo as habitações são diferentes de acordo com os recursos em seu redor e o ambiente.

Ao explorar os conhecimentos das crianças sobre o tema “Tipos de casa em Portugal”, pude apresentar e introduzir quatro tipos de habitações: as do Alentejo, as da Costa Nova, as de Santana e as do Minho. Com o auxílio de uma apresentação com imagens projetadas, pude mostrar imagens de cada casa questionando as crianças se já tinham visto alguma. À medida que passava as imagens, explorei as características de cada casa e fui explicando o propósito e a importância de certas características (por exemplo, vimos que as casas do Alentejo eram brancas, porque eram caiadas e que a cal afasta insetos). Atendendo às imagens projetadas, pedi às crianças que adivinhassem de que material seria feita cada casa e, depois, utilizando imagens de diferentes matérias (pedra, madeira, barro, bambu, xisto) pedia que os identificassem. Por fim, expliquei o porquê de as habitações serem feitas com esses materiais.

Para consolidar a minha atividade, criei quatro puzzles diferentes. Distribuí os puzzles na maior área vazia da sala, visto que, como Zabalza (1998, p. 50) refere “a Educação Infantil possui características muito particulares, no que se refere à organização dos espaços (...) é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo”.

Cada puzzle tinha três peças e cada peça tinha a imagem de um tipo de habitação, um tipo de material e uma característica (como janela e porta, telhado, chaminé). O objetivo era que as crianças montassem os puzzles, unindo então a característica e o material utilizado ao tipo de habitação. Formei grupos de cinco crianças e atribuí a cada grupo uma peça de puzzle.

Martins (2009, p. 21) defende que “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções”. Assim, ao atribuir a peça de puzzle a cada grupo, deixei que discutissem entre eles qual o material de que seria feito a casa, qual as suas características, para depois identificarem as peças de puzzle corretas para o completarem.

2.3.3. Planificação de uma atividade da Área da Expressão e Comunicação para um grupo de 5 anos

A planificação seguinte (quadro 7) é dirigida para a faixa etária dos 5 anos, com uma atividade, de 30 minutos, relativa à Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática.

Quadro 7 – Planificação de atividade da Área da Expressão e Comunicação (5 anos)

Plano de Atividade			
Domínio da Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	Geometria e Medida - Identificar pontos de reconhecimento de locais (Itinerário)	• Distribuir a cada par de crianças uma caixa de Cuisenaire; • Entregar uma grelha de itinerário para ser completada; • Contextualizar a atividade com uma caça ao tesouro; • Construir o itinerário da caça ao tesouro com as peças de Cuisenaire através de direções ditadas; • Entregar a cada criança, depois do itinerário completo o tesouro; • Arrumar o material.	• Cuisenaire; • Grelha do itinerário; • Tesouro.

O tema escolhido para esta atividade foi o itinerário. Comecei a atividade, depois de o grupo estar sentado nos respetivos lugares. Distribuí a cada duas crianças uma caixa do material matemático estruturado Cuisenaire, para que fossem elaborando um itinerário e resolvendo as situações problemáticas em conjunto. De acordo com National Council

Teachers of Mathematics (2000, p. 118), “partilhar dá oportunidades às crianças para ouvir novas ideias, compará-las com as suas e para justificar o seu pensamento”.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, citado em Caldeira, 2009, p. 173), “as situações problemáticas que envolvem a escolha de caminhos são susceptíveis de serem trabalhadas com as crianças mais pequenas, desde que devidamente inseridas em contextos quotidianos e com níveis de complexidade adoptados a estas idades”. Estas investigadoras afirmam que a criança, quando realiza este tipo de tarefas (encontrar caminhos, fazer itinerários), está a desenvolver a sua capacidade de visualização.

Distribuí, de seguida, uma grelha com quadrados de 1cm x1cm, para a construção do itinerário, contextualizando-o com uma “caça ao tesouro”. Para a construção do caminho, fui orientando as crianças, primeiramente, contextualizando as “relações entre diferentes posições no espaço, (...) em relação à sua posição e ao seu movimento” (Silva et al. 2016 p. 80), para que as mesmas tivessem maior facilidade na compreensão das direcções que eu indicava.

As crianças foram construindo o caminho conforme eu ditava as direcções, através dos valores e cores das peças e recorrendo à lateralidade (à esquerda, à direita, para baixo, para cima, em frente, na vertical e na horizontal). Assim, dizia-lhes, por exemplo, “O pirata deu seis passos para a direita. Qual a peça do Cuisenaire que corresponde a seis unidades?”. É fundamental, como referem Silva et al. (2016, p.79), que as crianças tenham “consciência da sua posição e deslocação no espaço, e a manipulação de objetos que ocupam um espaço”.

Completado o itinerário, e visto que as crianças já tinham almoçado, entreguei a cada uma parte do tesouro (‘moedas’ de chocolate).

2.3.4. Planificação de uma atividade da Área da Expressão e Comunicação para um grupo de 5 anos

A planificação seguinte (quadro 8) corresponde a uma atividade pensada e realizada para a faixa etária dos 5 anos, com a duração 30 minutos. A partir do tema dos meios de transporte, foi elaborada para a Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 8 – Planificação de atividade da Área da Expressão e Comunicação (5 anos)

Plano de Atividade			
Área de Expressão e Comunicação			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita: Comunicação oral; Consciência linguística; Funcionalidade da linguagem escrita; Identificação de convenções da escrita Estimulação à leitura.	• Sentar as crianças em filas no chão; • Ler a história “Vamos Passear”, de Luísa Ducla Soares; • Explorar a história através de imagens reais dos transportes, colocando-as num placard com o respetivo nome, e dialogar com as crianças sobre as suas vivências; • Pedir às crianças para se irem sentar nos seus lugares à mesa; • Distribuir uma proposta de trabalho, onde as crianças irão associar um código de cores às letras, de forma a construir as palavras “meios de transporte”; • Dinamizar uma lição na Cartilha Maternal, com um grupo de crianças.	• <i>Antes, Agora e Depois - Vamos Passear</i>, Luísa Ducla Soares; • Imagens reais dos transportes; • Legendas associadas aos transportes; • Proposta de trabalho; • Propostas de trabalho diferenciadas.

Para esta atividade, pedi às crianças para se sentarem no chão, em filas, de lado para o quadro, de maneira a que todas me visualizassem bem. Após, comecei por explorar as características do livro que trazia na mão: capa, contra-capas, lombada, autor, etc. Pedi que identificassem e lessem o título do livro e o nome da autora e, de seguida, questionei se conheciam algum livro da mesma autora, neste caso, de Luísa Ducla Soares.

Como refere Magalhães (2022), Luísa Ducla Soares, que tem “cerca de 200 volumes de literatura portuguesa para a infância publicados, é uma das escritoras mais reconhecidas pela crítica literária e mais requisitadas para encontros em escolas e bibliotecas”. De acordo com a autora citada, as obras destinadas a crianças de Jardim de

Infância por Luísa Ducla Soares contribuem “para um crescimento estético, informado e crítico das crianças” (Magalhães, 2016).

Antes de começar a ler-lhe uma das histórias que fazem parte deste livro, pedi que as crianças estivessem especialmente atentas à ordem dos acontecimentos, pois, no fim, teriam de ordená-los de acordo com o que viram o ouviram. Distribuí-lhes também imagens de transportes que aparecem na história (carro, barco, teleférico, trenó, autocarro, balão de ar quente, comboio, avião, foguetão) e legendas desses mesmos transportes, divididas silabicamente através de tonalidade diferentes da mesma cor. Como Silva et al. (2016, p. 64) afirmam, as crianças na idade “pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade”.

Comecei então a ler a história “Vamos Passear”, explorando cada transporte que ali aparecia e interligando com o conhecimento das crianças. Fomos fazendo, oralmente, a divisão silábica de palavras menos comuns no léxico das crianças ou mais difíceis de pronunciar, como, por exemplo, a palavra “teleférico”. Depois de eu a dizer, pedia-lhes que repetissem. Estas crianças aprendem a ler pelo método João de Deus e, segundo Ruivo (2009, p. 115), este método não se recusa “a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas”.

No final da leitura, explorámos a história, fizemos a ordenação dos acontecimentos. Depois, pedi às crianças que ordenassem os transportes conforme tinham surgido na história e, feito isto, que fossem colocar a imagem no *placar* com a legenda correspondente. Trabalhámos, assim, a palavra. Pedi às crianças que se sentassem nos lugares e, ali, fizeram uma atividade que consistia em associar a cor à letra, formando assim três palavras “meios de transporte”.

Enquanto o grupo resolvia aquela atividade, fui com duas crianças à cartilha maternal, para explorar a lição das vogais nasalizadas, já que tínhamos os transportes “avião” e “balão [de ar quente]”, sendo assim pertinente dar essa lição. Deus (1997, p. 12), em *Guia prático da Cartilha Maternal*, justifica por que motivo a lição das vogais nasalizadas é a 26ª: “Iniciar um processo de leitura com palavras onde as dificuldades linguísticas sejam das mais confusas não poderá contribuir para criar confiança ao aluno (...). João de Deus coloca as vozes nasalizadas no final do seu Método, quando o leitor já quase domina a arte de ler”.

2.3.5. Planificação de uma aula da disciplina de Estudo do Meio para 1.º ano

O plano de aula de Estudo do Meio apresentado abaixo (quadro 9) é dirigido a um 1.º ano e tem a duração de 30 minutos. O conteúdo estipulado é as plantas. Devido à pandemia da Covid-19 pela qual estamos a passar, esta aula foi realizada para um grupo de nove alunos através da plataforma *Zoom*.

Quadro 9 – Planificação de aula da disciplina de Estudo do Meio (1.º ano)

Plano de Aula			
Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdo	Estratégias	Recursos
30 minutos	Os seres vivos no seu ambiente - Reconhecer cuidados a ter com as plantas; - Atividade Experimental.	• Iniciar a aula através de uma adivinha sobre o jardineiro; • Introduzir o tema das plantas, perguntando quais os seus constituintes e o que necessita para viver, utilizando somente a flor como forma de exploração; • Entregar uma folha de registo, solicitando a alguns alunos que leiam até aos procedimentos; • Pedir a cada aluno que vá buscar os materiais necessários, lidos e exemplificados na folha de registo; • Ler na folha de registo os procedimentos, realizando-os à medida que são lidos; • Mostrar qual será o resultado através de uma experiência previamente feita; • Deixar que os alunos registem os resultados e conclusão; • Ouvir algumas conceções alternativas dos alunos sobre as propostas de “continua a explorar” na folha de registo.	• Computador; • Plataforma <i>Zoom</i>; • Apresentação <i>PowerPoint</i>; • 1 Flor branca /caule alface; • Água; • 1 copo/taça; • Folha de Registo; • Corante alimentar (azul ou encarnado) / tinta (azul ou encarnada); • 1 Tesoura; • 1 Colher de chá; • Lápis e borracha.

Comecei a aula caracterizada de jardineira e apresentei a adivinha “Trabalho cedo no jardim. Vou tratar das belas plantas, da papoila e do jasmim. Corto, planto e rego com amor. Em cada vaso tenho uma flor. Quem sou eu?”, de modo a contextualizar a aula. Pretendi também “aumentar os níveis de interesse no tema”, tal como referem Guedes e Moreno (2002, citados por Paredes, 2018, p.21).

Ao mostrar a flor, pedi que alguns alunos identificassem os constituintes de uma planta e quais as necessidades da mesma para viver. Ao consultar o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo (Ministério da Educação, s.d., p. 115), podemos verificar que existem dois conteúdos que comprovam que nesta faixa etária os alunos devem “reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais” e devem ser capazes de “identificar cores, sons e cheiros da natureza”, como, por exemplo, “das plantas, do solo, do mar, dos cursos de água, dos animais, do vento...”.

De seguida, pedi ao grupo que fosse buscar a folha de registo e expliquei o que iríamos fazer. Como Arends (1995, p. 46) explica, “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direcção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm a cumprir”. Ao ler a introdução, informei que era possível alterar a cor de uma flor branca e questionei se já tinham visto acontecer, ou se saberiam como fazê-lo. Segundo o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo (Ministério da Educação, s.d., p.115), “A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas”.

Compartilhei o ecrã na plataforma *Zoom* e iniciei a leitura modelo da folha de registo, permitindo que os alunos preenchessem as suas previsões. Como Santos refere (1991, citado por Paredes, 2018, p. 51), as previsões dos alunos são “representações mais ou menos imediatas, mais ou menos espontâneas anteriores às aquisições escolares que o aluno tem da realidade científica e tecnológica que o cerca”.

Antes de começar a realizar os procedimentos em grupo, conforme estes eram lidos pelos os alunos, explorámos os materiais, questionando onde os podíamos encontrar e como é que se manuseavam, pois, como esclarecido no Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, s.d., p. 123), “A manipulação de objectos e de instrumentos, os cuidados a ter na sua utilização e conservação, assim como a valorização do trabalho manual, são aspectos importantes” para realizar nesta faixa etária.

Ao realizar a experiência, questionei os alunos sobre aquilo que achavam que iria acontecer, e aproveitei para propor uma articulação de conteúdo com a disciplina de matemática, porque alguns dos procedimentos envolviam quantidades. Tenreiro-Vieira e Vieira (2006) afirmam que:

As experiências são utilizadas para obter uma familiarização perceptiva com os fenómenos. Os seus objectivos são, por um lado, a aquisição de experiências a nível sensorial sobre fenómenos do mundo físico, químico, biológico ou geológico, necessárias para a sua compreensão teórica e, por outro, a aquisição de um potencial de conhecimento implícito (não articulado conscientemente com o quadro de teorias formais) que pode ser utilizado na resolução de problemas. (p. 453)

Por isso, como esta atividade experimental não demonstra logo os resultados após a realização dos procedimentos, tive de realizar a experiência uns dias antes, para que os alunos pudessem observar os resultados e assim preencher a folha de registo.

Para finalizar a atividade, pedi que os alunos confrontassem as suas concepções alternativas com os resultados, e pedi que um aluno fizesse uma pequena síntese do que aprenderam. Sugeri também os desafios para casa:

- i) Se alterares a quantidade de corante/tinta que colocaste na água, o que achas que acontece? O que se altera?
- ii) Faz esta experiência utilizando outras cores.
- iii) Experimenta cortar metade do caule e abrir a extremidade longitudinalmente, colocando cada extremidade em copos com cores diferentes, e observa o que acontece.” - de maneira a que continuassem a explorar aquilo que aprenderam/descobriram, apercebendo-se de que numa atividade experimental existem sempre mais questões por responder.

2.3.6. Planificação de aula da Disciplina de Português para 2.º ano

A seguinte planificação (quadro 10) corresponde a uma atividade, pensada e desenvolvida para uma turma de 2.º ano, que se enquadra na Disciplina de Português, com a duração 1 hora. Os conteúdos programáticos enquadram-se no Domínio da Leitura e escrita (leitura e interpretação de um texto) e no Domínio da Gramática (graus dos nomes).

Quadro 10 – Planificação de aula da disciplina de Português (2.º ano)

Plano de Atividade			
Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 hora	• Leitura e escrita - Leitura em voz alta - Interpretação de texto • Gramática - Graus dos nomes	• Entregar a cada aluno uma proposta de trabalho a acompanhar um texto; • Ler o texto em conjunto com a turma e explorá-lo; • Apelando ao conhecimento prévio dos alunos e com base no texto, introduzir os graus dos nomes; • Completar a proposta de trabalho, corrigindo de seguida com a turma; • Entregar a cada aluno um cartão com um nome comum, para que o alterem utilizando os graus dos nomes.	• Excerto de “A maratona dos batoteiros”, de António Torrado; • Proposta de trabalho; • 24 cartões; • Dicionário.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu et al., 2015, p. 8), por conseguinte, entreguei a cada aluno a proposta de trabalho (Anexo 3) que iríamos explorar e trabalhar no decorrer da aula.

Essa proposta tinha no início um excerto do texto “A Maratona dos Batoteiros”, de António Torrado. Com este texto era possível abordar e trabalhar o tema da aula, respeitante ao Domínio da Gramática, que me foi sugerido trabalhar pelo professor cooperante: os graus dos nomes. Inevitavelmente, após a leitura do texto haveria lugar a uma interpretação e também a uma breve revisão dos conteúdos previamente lecionados. Saliento que estes alunos de 2.º ano iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos, razão pela qual seguem conteúdos do Programa do ano seguinte.

Como Santos (2000, p. 23) refere, “para compreender o que se está a ler, é necessário dominar um vocabulário e estar familiarizado com a estrutura do texto”. Desse modo, o texto foi escolhido em função de estar adaptado à faixa etária. Depois da minha leitura modelo, alguns alunos leram o texto em voz alta. Após, todos procuraram no dicionário vocábulos desconhecidos, cujo significado não tinha sido possível compreender utilizando somente o contexto. Verifiquei ao longo do estágio que esta estratégia de procura de vocabulário em dicionário é habitualmente aplicada nesta turma, por decisão do professor.

Feita a leitura e a procura no dicionário de palavras desconhecidas, sugeri aos alunos que finalizassem a proposta de trabalho, a qual continha questões sobre o texto, nomeadamente sobre a intriga e sobre as personagens, bem como exercícios sobre os graus dos nomes (a partir de nomes contidos no texto). A mesma foi corrigida em grupo, em sala de aula, de forma a ser possível responder a qualquer dúvida e a perceber se os alunos compreenderam os conteúdos dado que, de acordo com Cardoso (2013, p. 92), o professor deve “arranjar formas, muito antes da avaliação, de perceber se o aluno assimilou o que foi ensinado. O ponto de partida do processo educativo é o estudante aprender e conseguir aplicar o que foi transmitido”.

Para finalizar a aula com uma estratégia diversificada, e de forma a consolidar o conhecimento adquirido, fiz um jogo. Entreguei aleatoriamente a alguns alunos um cartão com um nome comum; entretanto, eu tinha comigo um saco com cartões com os mesmos nomes comuns. Quando eu retirava um cartão e dizia o nome (por exemplo, ‘abelha’, ‘amigo’, ‘porta’, ‘casa’, ‘papel’, ‘sala’), o aluno a quem tinha calhado o mesmo cartão tinha de o alterar, de acordo com o grau indicado, e dizê-lo em voz alta.

Cardoso (2013, p. 93) garante que “o professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem”. Ao criar suspense na escolha aleatória dos cartões e ao pedir que os alunos dissessem o nome no grau solicitado, estava a colocá-los numa posição de maior atenção, de forma a que, caso errassem, todos, incluindo os que errassem, compreendessem que errar é humano e é com os erros que aprendemos e evoluímos. Há que aproveitar todas as oportunidades para implementar um bom ambiente dentro e fora da sala de aula.

2.3.7. Planificação de uma aula da disciplina de Estudo do Meio para 3.º ano

A seguinte planificação (quadro 11) corresponde a uma aula pensada para uma turma de 3.º ano, que teve a duração de 1 hora. Tem como conteúdo programático o Sistema Respiratório e enquadra-se na Disciplina de Estudo do Meio.

Quadro 11 – Planificação de aula na disciplina de Estudo do Meio (3.º ano)

Plano de Atividade			
Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 hora	• O corpo - Conhecer as funções vitais (Sistema Respiratório)	• Pedir aos alunos que se sentem nos seus lugares; • Apelar ao conhecimento prévio dos alunos sobre o sistema respiratório; • Entregar a cada aluno um protocolo experimental e os materiais necessários; • Ler o protocolo em conjunto, esclarecendo qualquer dúvida; • Realizar a experiência; • Explorar o resultado final; • Responder às questões do protocolo experimental; • Preencher a ficha em conjunto, revendo o que aprenderam.	• Protocolo experimental; • 24 tubos em ; • 24 garrafas de 75cl; • 24 bocados de plasticina • 48 elásticos pequenos; • 48 balões de 23cm; • 24 balões de 30cm; • Lápis, borracha, tesoura; • Ficha sobre o sistema respiratório.

Arends (1995) defende que “a disposição em grupos de quatro a seis alunos [...] é útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (p. 94). Ajustei a disposição das secretárias em quatro ou seis, para esse propósito, incentivando a interajuda pois esta atividade era individual.

Comecei a aula, questionando os alunos sobre o sabiam sobre o Sistema Respiratório, de forma a que cada um pudesse partilhar aquilo que já conheciam. Durante esta exploração, não lhes disse se estavam corretos ou errados, pois, de acordo com Clement, Brown e Zietsmann (1989, citados em Teixeira, 2011, p. 10), “uma resposta errada, da parte de um aluno, pode significar um sem número de possibilidades quanto à origem da mesma, inclusive o facto de o aluno não ter chegado a desencadear o raciocínio correspondente aos dados que lhe são apresentados”. Seguidamente, coloquei a questão “Como funcionam os movimentos respiratórios?”. Após as respostas de alguns alunos, entreguei a cada um o protocolo experimental (Anexo 4) e os materiais necessários para a atividade, deixando que, por si sós, percebessem se que a questão problema era a aquela que lhes tinha colocado previamente.

Utilizando o quadro interativo, e indo ao encontro daquilo que Estanqueiro (2012, p. 37) afirma – “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” –, projetei o protocolo e, à vez, lemos todos os pontos, de forma a esclarecer qualquer dúvida antes da realização da atividade. Iniciámos então a atividade prática. De acordo com Martins et al. (2007, p. 36), o trabalho prático ou atividade prática aplica-se “a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial”. Neste caso, cada aluno teve que criar um sistema respiratório através das materiais entregues e seguindo os procedimentos indicados.

Ao iniciarem a elaboração do “protótipo” do sistema respiratório, os alunos tinham que ter a sua motricidade fina e destreza manual desenvolvida. Veneza (2020, p. 33) defende que “a destreza manual é a capacidade de fazer movimentos coordenados com a utilização das mãos e dos dedos. Nas crianças, é desenvolvido através de atividades que exijam a coordenação motora e visual”. Notei que alguns alunos tiveram dificuldades em realizar o primeiro procedimento (“1. Fixa os balões pequenos às extremidades menores do tubo com dois elásticos, um para cada balão”) e o segundo (“2. Enfia a extremidade maior do tubo no furo da tampa da garrafa, e veda a palhinha à tampa com plasticina”), porque ambos necessitavam de alguma agilidade e paciência para serem concretizados.

Para que todos conseguissem fazer estes procedimentos, fiz alguns jogos com as mãos, como tocar com o polegar em todos os dedos, enrolar os elásticos, e aproveitei o facto de alguns alunos terem conseguido fazê-los na perfeição, para estes ajudarem os

colegas. Tal como Cardoso (2013, p. 101) diz, “o conceito ‘inovar’, como professor, é muitas vezes mal interpretado, pois não se trata de simplesmente envolver tecnologia na educação, mas sim saber como conquistar os alunos para o conhecimento”.

Quando todos os alunos acabaram de criar o sistema respiratório proposto (v. Figura 10), deixei que o explorassem de forma a responderem às conclusões. Corrigimos então as respostas, uma a uma. Fui pedindo, aleatoriamente, que dissessem a sua resposta e que a fossem escrever no quadro interativo, onde estava projetado o protocolo.



Figura 10 – Garrafa “Sistema Respiratório”

Para terminar a aula, entreguei uma ficha de consolidação (Anexo 5) e dei cerca de uns 5 minutos para que respondessem individualmente. Depois, corrigimo-la em grupo.

Pude concluir que os alunos gostaram da atividade e foram capazes de adquirir conhecimento, pois, ao longo da atividade, demonstraram entusiasmo e, na correção, o seu conhecimento.

2.3.8. Planificação de uma aula da Disciplina de Matemática para 4.º ano

O quadro seguinte (quadro 12) corresponde à planificação de uma aula de Matemática, para uma turma de 4.º ano, com os conteúdos programáticos Medida, área e unidades de área do sistema métrico. Devido à pandemia, esta aula foi concretizada com um grupo de onze alunos, via plataforma *Zoom*. Teve a duração 30 minutos.

Quadro 12 – Planificação de aula da disciplina de Matemática (4.º ano)

Plano de Atividade			
Matemática			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	• Medida - Área - Unidades de área do sistema métrico	• Iniciar a aula com uma história de contextualização; • Questionar os alunos sobre o que é a planta de uma casa e mostrar um exemplo; • Entregar a proposta de trabalho; • Pedir que cada aluno construa a planta de uma casa, utilizando as figuras que lhes foram entregues; • Relembrar o que é a área de uma figura e como obtê-la; • Explorar algumas das plantas, pedindo a área das figuras; • Propor, como trabalho de casa, que peçam aos pais a planta de casa deles, para depois, em aula, cada um apresentar as áreas de divisões da casa.	• Computador; • Plataforma <i>Zoom</i>; • Apresentação <i>PowerPoint</i>; • Proposta de trabalho; • Geoplano; • Elásticos; • Lápis e borracha.

Como definido no Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 6), o conteúdo abordado nesta aula, para um 4.º ano, enquadra-se na geometria. De acordo com Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira (2011, p. 20), os “materiais manipuláveis (como o geoplano, o tangram, formas poligonais, polydrons ou cubos encaixáveis) podem ter um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas de geometria, para além dos materiais próprios deste tema (como régua, esquadro, compasso, transferidor)”. Por isso, optei por escolher o material matemático “Geoplano”.

Optei por abordar os conteúdos através da planta de uma casa, pois, conforme Caldeira (2009, p. 409) explica, “o Geoplano é um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas”, e a planta de uma casa não passa de uma folha com várias figuras geométricas e medidas.

Iniciei a aula com uma breve história inventada por mim, na qual, eu e o meu namorado tínhamos passado os feriados a ver casas (sempre reforçando que as visitas tinham sido feitas de acordo com todas as restrições da Covid-19), pois queríamos comprar uma, mas tínhamos chegado à conclusão de que não gostávamos de nenhuma e, por isso, tínhamos começado a desenhar a planta da casa dos nossos sonhos. Queria, assim, a ajuda da turma, que me poderia dar ideias. Por estarmos a passar por uma pandemia e estarmos confinados às nossas casas, os alunos não puderam ter acesso a um geoplano e aos elásticos. Criei no computador uma folha pontuada, com as medidas de um geoplano real, e oito figuras geométricas, já com os pregos representados no seu interior, pois seriam aquelas figuras que o grupo representaria se tivessem os elásticos.

Após a breve história, questionei os alunos se sabiam o que era uma planta de uma casa. Ouvidas todas as respostas, mostrei a imagem de uma planta e expliquei as suas características. Botas e Moreira (2013, p. 254) defendem que “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática”. Assim, por estar a apresentar ao grupo um conteúdo novo – a planta de uma casa –, decidi utilizar o Geoplano por ser o material matemático onde mais facilmente conseguiríamos reproduzir uma planta.

Comecei por projetar a proposta de trabalho e as figuras geométricas, explicando ao grupo o que era para fazer. Pedi que cada um realizasse, individualmente, a proposta no tempo estipulado. Gomide (1970, citado em Botas e Moreira, 2013, p. 254) reforça a utilidade dos materiais didáticos referindo:

Apesar da utilização do material não determinar por si só a aprendizagem, é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática, já que os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação.

Dessa maneira, e reforçando o que permiti que cada aluno explorasse o material, criando a sua planta da casa, sendo que o requisito foi o de que teriam de ter oito figuras geométricas.

Após a conclusão da proposta de trabalho, questionei o grupo sobre como é que se calculam as áreas de um quadrado, de um retângulo e de um triângulo. Apresentei então um diapositivo com a definição de área e, de forma a que todos participassem, pedi a uma aluna para recriar a planta da casa de um dos colegas. Breda et al. (2011, p. 20) afirmam que “os materiais só por si não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo”. Assim, enquanto a planta ia sendo construída, através de pistas de orientação, eu ia questionando o resto do grupo sobre quais as medidas das figuras e a sua área, e qual tinha sido a divisão da casa que tinham atribuído à figura geométrica em questão. De acordo com o Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (2016, p. 15),

(...) no 1.º ciclo do ensino básico, é fundamental desenvolver: a visualização espacial, descrevendo e construindo figuras no plano e no espaço e identificando as suas propriedades, bem como as relações entre objetos no espaço envolvendo ou não o ponto de vista do observador.

Para finalizar a aula, mostrei a planta que realizei no geoplano e no computador, com as divisões da casa representadas, para mostrar como ficaria se tivéssemos usado o material físico geoplano. Propus ao grupo que pedissem aos pais a planta das suas casas, para que na próxima aula as apresentassem, e em sala, através das dimensões descritas na planta, calculassem as áreas de cada divisão.

CAPÍTULO 3. DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Descrição do capítulo

Este capítulo, relativo aos dispositivos de avaliação, tal como o seu nome indica, faz uma breve abordagem ao significado de avaliação, nomeadamente, aos seus objetivos, à sua importância, ao modo como a elaborar na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Apresento quatro dispositivos de avaliação, sendo que dois foram elaborados e aplicados a grupos de crianças da Educação Pré-Escolar e os outros dois a alunos do 1.º CEB.

Em cada dispositivo, antes de o apresentar, faço uma contextualização da atividade, e apresento os parâmetros e critérios de avaliação definidos. De seguida, apresento um gráfico dos resultados obtidos e faço a interpretação fundamentada. Para cada uma das avaliações apresento, em anexo, as propostas de trabalho e as respetivas grelhas de correção.

3.2. Fundamentação teórica

O que é a avaliação? Para Lopes e Silva (2016, p. 1), a avaliação tem diversos “significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo”. Assim, posso afirmar que a avaliação é um conceito difícil de definir. Stufflebeam e Webster (1980, citados em Lopes e Silva, 2016, p. 1) afirmam que avaliar é “ajudar a tomar decisões”, mas, segundo Pinto e Santos (2006):

(...) a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno aprender melhor e portanto a construir uma escola de qualidade (p. 7).

Para um docente, a avaliação é um método pelo qual o professor consegue perceber se os alunos estão aprender e quais as suas dificuldades, para que, depois, possa então alterar aperfeiçoar, caso necessário, as suas estratégias pedagógicas. Nesse sentido,

Marques (2001, p. 70) defende que “a avaliação é uma função essencial no processo de ensino e aprendizagem”.

Segundo a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, na Educação Pré-Escolar, existem dois tipos de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação diagnóstico. Já no 1.º CEB, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, existem três modalidades: a avaliação formativa e a avaliação diagnóstico e, por fim, a avaliação sumativa. Como vemos, ao contrário das outras duas, este último tipo de avaliação não se encontra presente na Educação Pré-Escolar.

A avaliação formativa tem como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem e as causas das mesmas. Pretende, assim, melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificá-la. De acordo com Ferreira (2007, p. 27), a avaliação formativa tem várias funções: a de informar os vários participantes no processo de aprendizagem sobre a sua evolução; a de dar *feedback* sobre os objetivos atingidos e as dificuldades que o aluno sentiu na aprendizagem; por fim, a função de intervir na aprendizagem de forma a encaminhar o aluno. Das funções apresentadas, para Hadji (2001, citado por Ferreira, 2007, p. 27), a única que se deve considerar como principal é a de informar, sendo que “é a sua virtude informativa que é o seu carácter essencial”.

Já a avaliação diagnóstica, tal como o nome indica, tem como objetivo diagnosticar em que nível estão as aprendizagens dos alunos; por esse motivo, é realizada antes da introdução/começo do processo de ensino/aprendizagem de uma nova matéria. Esta avaliação não só tem como objetivo determinar o grau de preparação, como o nível prévio de conhecimento do aluno, possibilitando a descoberta de dificuldades que ele possa ter. De acordo com Ferreira (2007, p. 25), é com a avaliação diagnóstica que o professor conhece melhor os seus alunos “no que respeita aos antecedentes que lhes permitam iniciar a aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem pelo professor”. É com esta avaliação que o professor adapta os métodos de ensino aos seus alunos, criando condições de aprendizagens relevantes e significativas.

Por fim, mas não menos importante, há que referir a avaliação sumativa, que é aplicada a alunos do 1.º CEB (como mencionado previamente, dos três tipos de avaliação, esta é a única que não se aplica à Educação Pré-Escolar). Esta avaliação, ao contrário da avaliação diagnóstico, realiza-se no fim do processo de ensino-aprendizagem, seja ao fim de um trimestre, semestre, ano ou, até mesmo, um ciclo de estudos. Normalmente, esta

avaliação é proposta em forma de teste ou exame, e contém elementos avaliativos sobre uma soma das aprendizagens dos alunos.

Para Sacristán (1993, citado por Ferreira 2007, p. 31), a avaliação sumativa “faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final”. Noutras palavras, esta avaliação trata de medir os resultados das aprendizagens que se revelam através de classificações atribuídas pelo professor, e baseiam-se numa escala “adoptada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais e para o final, conduzindo à hierarquização dos alunos” (Ferreira, 2007, pp. 30-31).

Segundo os autores mencionados, conforme o professor vai ensinando, deve adequar o seu método de avaliação tanto ao conteúdo, como, principalmente ao grupo. Lemos (1998, p. 14) refere que o professor “vai analisando com instrumentos objectivos ou subjectivos a forma como está a decorrer a aprendizagem”. O recurso aos diferentes tipos de avaliação é feito em função dessa análise.

Neste capítulo pretendo analisar as avaliações respeitantes a algumas atividades que conduzi junto de crianças da Educação Pré-Escolar e de alunos do 1.º CEB, pensando ainda, em função dos resultados, como poderia adequar melhor estratégia. Para cada um dos quatro dispositivos de avaliação que apresento, optei por utilizar uma escala de Likert adaptada (v. Quadro 13), segundo os seguintes parâmetros: o “Fraco” e o “Insuficiente” consideradas como avaliações negativas, e os restantes “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom” como avaliações positivas.

Quadro 13 – Escala de Likert adaptada

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

3.3. Avaliação da atividade no Domínio da Matemática (4 anos)

3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade do Domínio de Matemática (v. Anexo 6) foi aplicada por mim a um grupo de 24 crianças na faixa etária dos 4 anos. Teve como o objetivo avaliar a identificação das figuras do material matemático o Tangram, sua quantidade e tamanho; foi avaliada também a exploração da criatividade das crianças.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta proposta de atividade, foram definidos os quatro parâmetros de avaliação abaixo descritos.

1) Identificação das peças: neste parâmetro, pretende-se avaliar se a criança consegue identificar corretamente as sete peças do material matemático Tangram. Foram definidos os seguintes critérios:

- Identificou corretamente as 7 peças do tangram;
- Identificou corretamente 4-6 peças do tangram;
- Identificou corretamente 1-3 peças do tangram;
- Resposta incorreta.

2) Construção da figura “casa”: este parâmetro avalia se a criança é capaz de fazer a construção da figura de uma casa através das peças do material matemático Tangram. Foram definidos dois critérios:

- Constrói corretamente a figura “casa”, com ajuda do contorno;
- Resposta incorreta.

3) Colocação/colagem correta das peças: com este parâmetro, pretende-se avaliar se a criança consegue fazer a construção da figura da casa respeitando os contornos da figura impressa na folha de papel. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Coloca e cola corretamente as 7 peças respeitando o contorno;
- Coloca e cola corretamente 4-6 peças respeitando o contorno;
- Coloca e cola corretamente 1-3 peças respeitando o contorno;
- Resposta incorreta.

4) Criatividade: este parâmetro avalia se a criança faz desenhos expressivos que complementam a figura da casa. Foram definidos os seguintes critérios:

- Desenha expressivamente preenchendo a folha;
- Desenha pouco expressivamente preenchendo a folha;
- Resposta incorreta.

O quadro 14 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta proposta de atividade, bem como as cotações atribuídas a cada um.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Matemática

	Parâmetro	Critérios		Cotação
1	Identificação das peças	1.1. Identificou corretamente as 7 peças do tangram	3	3
		1.2. Identificou corretamente 4-6 peças do tangram	2	
		1.3. Identificou corretamente as 1-3 peças do tangram	1	
		1.4. Resposta incorreta	0	
2	Construção da figura “casa”	2.1. Constrói corretamente a figura “casa” com ajuda do contorno	3	3
		2.2. Resposta incorreta	0	

3	Colocação/colagem correta das peças	3.1. Coloca e cola corretamente as 7 peças respeitando os contornos	2	2
		3.2. Coloca e cola corretamente 4- 6 peças respeitando os contornos	1	
		3.3. Coloca e cola corretamente 1-3 peças respeitando os contornos	0,5	
		3.4. Resposta incorreta	0	
4	Criatividade	4.1. Desenha expressivamente preenchendo a folha;	2	2
		4.2. Desenha pouco expressivamente preenchendo a folha;	1	
		4.3 Resposta incorreta.	0	
Total				10

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 11 apresenta os resultados da avaliação no Domínio da Matemática das 24 crianças de 4 anos.

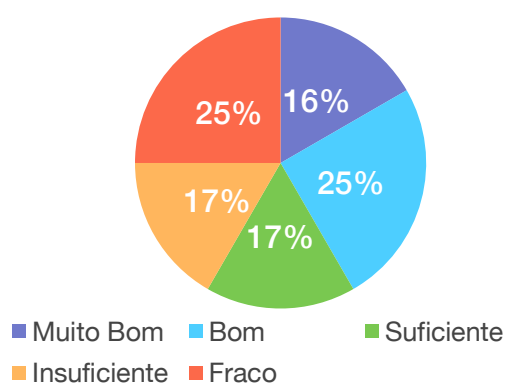


Figura 11 – Resultados da avaliação da atividade no Domínio da Matemática

Numa primeira análise ao gráfico, feito com base na grelha dos resultados da atividade no Domínio da Matemática (v. Anexo 7), pode concluir-se que mais de metade do grupo (58%) obteve resultados positivos. Observando a Figura 11, podemos verificar que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom (16%) e o Fraco (25%), sendo que 25% atingem o Bom, outros 17% atingem o Suficiente e 17% das crianças atingiram o Insuficiente. Verificamos que a média do grupo foi de Suficiente.

Pela grelha de correção da avaliação é possível verificar que o primeiro parâmetro, onde as crianças tinham de identificar as peças do Tangram, a média de resultados do grupo demonstrou ser a mais alta (média de 2,2 em 3 valores). Concluí, portanto, que o grupo teve pouca dificuldade em identificar as sete peças do tangram. No entanto, no grupo de 24 crianças, 15 tiveram dificuldades em construir a figura da casa (parâmetro 2). No parâmetro 3, apenas sete crianças conseguiram colocar e colar corretamente as peças do tangram, respeitando os contornos. Assim, especificando, nestes dois parâmetros, a média foi muito mais baixa, sendo que, no segundo parâmetro obtiveram uma média de 1,1 (em 3 valores), no terceiro parâmetro, uma média de 0,8 (em 2 valores).

No parâmetro 3, as crianças tinham de colar as peças do Tangram respeitando os contornos. Por um lado, um problema de motricidade fina justificará que muitas crianças não tivessem tido a cotação máxima na colagem da figura construída. Para Ramos e Cortez (2016, p. 25), é “importante estimular o desenvolvimento motor, devendo o educador de infância proporcionar diversas atividades que estimulam a coordenação de todos os movimentos, bem como a motricidade fina e grossa”. Por outro lado, talvez a imagem da casa estivesse muito pequena e assim pouco adequado a orientação espacial da faixa etária. McGee (1979, citado em Duque, 2020, p. 53) refere que a orientação espacial inclui a “compreensão da disposição de elementos com um padrão de estímulo visual, a aptidão de não se confundir quando se muda a orientação de uma configuração espacial e a capacidade para determinar a orientação espacial em relação ao corpo”.

Por fim, no quarto parâmetro, as crianças obtiveram uma média 0,9 (em 2 valores). Neste parâmetro, as crianças tinham de desenhar criativamente preenchendo a folha. Enquanto umas desenharam relva, flores, árvores, pessoas, borboletas, nuvens, sol, outras limitaram-se a desenhar, tão só, relva e sol (v. Figura 12 e 13).



Figura 12 – Desenho de criança A16



Figura 13 – Desenho de criança A17

Observei, portanto, que apesar da espontaneidade que este grupo de crianças revelava quando lhes era pedido para desenharem livremente, os resultados não são idênticos, quando sujeitas a tempo limitado.

Com a avaliação desta atividade, pude chegar a conclusão de que posicionar as peças do tangram, respeitando os contornos para construir a forma da casa, é uma tarefa relativamente fácil. Comprova-se, assim, que este material é “como um jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio” (Santos, 2008, citado Caldeira, 2009, p. 391).

Para uma melhor abordagem com as crianças nesta atividade, assim como para obter melhores resultados, num próximo exercício que seja semelhante terei de ter o cuidado de entregar uma imagem bem maior, aumentando o contorno da casa, ou, alternativamente, entregarei uma imagem já com uma das peças do Tangram colada. Também precisarei de ir ajudando as crianças individualmente, e verificando cada trabalho antes de as deixar colar as peças.

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

3.4.1. Contextualização da atividade

A atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (v. Anexo 8) foi aplicada a um grupo de 21 crianças na faixa etária dos 5 anos. O objetivo era o de avaliar a identificação do grafema /g/, associando a palavra à imagem, a identificação de

dois valores dos fonemas [ʒ] e [g], associando-os a palavras. Os outros dois objetivos eram os de avaliar a caligrafia e a motricidade fina.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta proposta de atividade, defini cinco parâmetros de avaliação:

1) Identificação do grafema /g/: neste parâmetro, pretendo avaliar se a criança consegue identificar corretamente o grafema /g/ em palavras. Foram definidos os seguintes critérios:

- Circunda corretamente as 12 palavras com o grafema /g/;
- Circunda 8 a 11 palavras com o grafema /g/;
- Circunda 4 a 7 palavras com o grafema /g/;
- Circunda 1 a 3 palavras com o grafema /g/;
- Resposta incorreta.

2) Identificação do fonema [ʒ], em dois valores: neste parâmetro a criança é avaliada no reconhecimento do fonema [ʒ] com valores de [j] e [g], associando-os às palavras. Foram definidos cinco critérios:

- Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 4 palavras;
- Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 3 palavras;
- Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 2 palavras;
- Reconhece corretamente o fonema [ʒ] em 1 palavra;
- Resposta incorreta.

3) Caligrafia: neste parâmetro, avalia-se se a criança tem controlo sobre a forma como escreve, sendo a sua caligrafia legível ou não, regular ou irregular. Foram definidos os seguintes critérios:

- Apresenta caligrafia legível e regular;
- Apresenta caligrafia pouco legível ou pouco regular;

- Apresenta caligrafia ilegível e irregular.

4) Motricidade fina: neste parâmetro, avalia-se se a criança tem controle sobre a forma como pinta as imagens, respeitando os contornos. Os critérios foram:

- Pinta corretamente as 5 imagens respeitando os contornos;
- Pinta corretamente 3-4 imagens respeitando os contornos;
- Pinta corretamente 1-2 imagens respeitando os contornos;
- Não pinta imagens.

O quadro 15 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta proposta de atividade, bem como as cotações atribuídas a cada um.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	Parâmetro	Critérios		Cotação
1	Identificação do grafema /g/	1.1. Circunda corretamente as 12 palavras com o grafema /g/	3	3
		1.2. Circunda 8 a 11 palavras com o grafema /g/	2	
		1.3. Circunda 4 a 7 palavras com o grafema /g/	1	
		1.4. Circunda 1 a 3 palavras com o grafema /g/	0,5	
		1.5. Resposta incorreta	0	
2	Identificação do fonema [ʒ]	2.1. Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 4 palavras	2	2
		2.2. Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 3 palavras	1,5	
		2.3. Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 2 palavras	1	

		2.4. Reconhece corretamente o fonema [ʒ] nas 1 palavras	0,5	
		2.5. Resposta incorreta	0	
3	Caligrafia	3.1. Apresenta caligrafia legível e regular	2	2
		3.2. Apresenta caligrafia pouco legível ou pouco regular	1	
		3.3. Apresenta caligrafia ilegível e irregular	0	
4	Motricidade fina	4.1. Pinta corretamente as 5 imagens respeitando os contornos	3	3
		4.2. Pinta corretamente 3-4 imagens respeitando os contornos	2	
		4.3. Pinta corretamente 1-2 imagens respeitando os contornos	1	
		4.4. Não pinta imagens	0	
Total				10

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 14 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das 21 crianças de 5 anos.

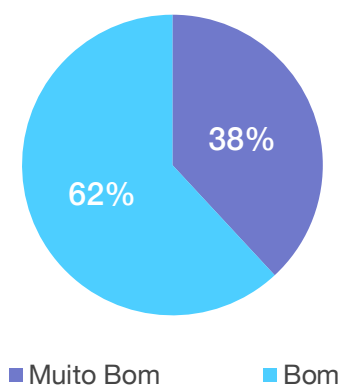


Figura 14– Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Numa primeira análise ao gráfico da Figura 11, com base na grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (v. Anexo 9), pode-se concluir que mais de metade do grupo (62%) obteve resultados de Bom. Observando a Figura 14, podemos verificar, que os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom (38%), o Bom (62%). Concluimos que, nas 21 crianças, as dificuldades foram quase inexistentes, daí só existir qualificações entre o Bom e o Muito Bom.

Através de análise da grelha de correção, foi possível observar que no primeiro parâmetro, identificação do grafema /g/, 5 crianças em 21 não obtiveram a cotação máxima, tendo assim obtido a cotação de 2 em 3 valores e dando o resultado uma média de 2,7 (em 3 valores). Refletindo sobre o resultado obtido, ao analisar as falhas das 5 crianças, verifiquei que a não identificação do grafema /g/ ocorreu sempre que se depararam com um /g/ em letra maiúscula. Assim, comprovei como, para aprender a ler, a criança deve começar, como defende Carrol (1987, citado em Ruivo, 2009, p.88), por “aprender a reconhecer e as discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica”.

No segundo parâmetro, identificação do fonema /g/ foram obtidas as cotações máximas, 2 valores, sendo assim a média igual à cotação máxima de cada parâmetro. No terceiro parâmetro, o respeitante à caligrafia, a média do grupo foi de 1,6 (em 2 valores). Para Batista, Viana e Barbeiro (2011, p.39), “o treino da caligrafia é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita”, logo, os resultados obtidos levaram-me a concluir que este treino teria obrigatoriamente de ser feito.

Por fim, no quarto parâmetro, referente à motricidade fina, as crianças tinham de pintar as imagens respeitando os contornos. Tal como Serrano e Luque (2015, p.31), referem, entre os 4 e 5 anos, “a criança já deverá ser capaz de pintar dentro dos contornos...”. As cotações esperadas eram as máximas, visto que a educadora do grupos diariamente punha o grupo a pintar, mas a média do grupo foi de 1,8 (em 3 valores), ou seja, somente oito crianças obtiveram a cotação máxima; as restantes obtiveram cotações entre 1 e 2 valores. Os mesmos autores referem que “o desenvolvimento motor fino é a maneira como usamos os nossos braços, mãos e dedos” (p.14).

A meu ver, para que a cotação do quarto parâmetro fosse a máxima e para que esta atividade pudesse trabalhar mais a motricidade fina do grupo, eu deveria ter aumentado o tamanho das imagens. Seria ainda necessário fazer mais exercícios com o

grupo, como a picotagem da letra /g/, o tracejado da mesma, ou, até mesmo, um ditado gráfico para trabalharem mais a sua motricidade fina.

3.5. Avaliação da atividade das disciplinas de Estudo do Meio e de Português (2.º ano)

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade, respeitante quer à Disciplina de Estudo do Meio quer à de Português (v. Anexo 10), foi aplicada a um grupo de 21 alunos do 2.º ano do CEB. O objetivo era o de avaliar os alunos na sua forma de registar resultados e previsões, no âmbito de experiência com uma ampulheta, bem como a sua competência na caligrafia e na ortografia.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta proposta de atividade foram definidos cinco parâmetros de avaliação: registo dos resultados da experiência de construção de uma ampulheta, conclusão sobre a experiência, registo das previsões “continua a explorar”, caligrafia e por fim ortografia, conforme abaixo descrito.

1) Registo dos resultados da experiência: neste parâmetro, pretende-se avaliar se o aluno conseguiu seguir os procedimentos indicados e elaborar um desenho detalhado e proporcional daquilo que construiu. Foram definidos os seguintes critérios:

- Desenha detalhada e proporcionalmente o observado;
- Desenha pouco detalhadamente ou não proporcionalmente o observado;
- Resposta incorreta.

2) Conclusão sobre a experiência: com este parâmetro, pretende-se avaliar se o aluno consegue apresentar respostas completas para as duas questões que lhe são apresentadas e que remetem para a conclusão. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Apresenta 2 respostas completas;
- Apresenta 1 resposta completa;
- Resposta incorreta.

3) Registo das previsões “continua a explorar”: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de ilustrar e legendar as suas previsões. Foram definidos três critérios:

- Registou a previsão com uma ilustração e legendas;
- Registou a previsão com ilustração e sem legendas;
- Resposta incorreta.

4) Caligrafia: este parâmetro avalia se o aluno tem controlo sobre a forma como escreve, sendo a sua caligrafia legível ou não, regular ou irregular. Foram definidos os seguintes critérios:

- Apresenta caligrafia legível e regular;
- Apresenta caligrafia pouco legível ou pouco regular;
- Apresenta caligrafia ilegível e irregular.

5) Ortografia: neste parâmetro, avalia-se se o aluno apresenta ou não erros ortográficos. Foram definidos os seguintes critérios:

- Apresenta 0 erros;
- Apresenta 1-3 erros;
- Apresenta mais do que 4 erros.

O quadro 16 apresenta, os parâmetros e critérios definidos para esta proposta de atividade, bem como as cotações atribuídas a cada um.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade de Estudo do Meio e de Português

	Parâmetro	Critérios		Cotação
1	Registo dos resultados da experiência	1.1. Desenha detalhada e proporcionalmente o observado	2	2
		1.2. Desenha pouco detalhadamente ou não proporcionalmente o observado	1	
		1.3. Resposta incorreta	0	
2	Conclusão sobre a experiência	2.1. Apresenta 2 respostas completas	1	1
		2.2. Apresenta 1 resposta completa	0,5	
		2.3. Resposta incorreta	0	
3	Registo das previsões “continua a explorar”	3.1. Registou a previsão com uma ilustração e legendas	3	3
		3.2. Registou a previsão com ilustração e sem legendas	2	
		3.3. Resposta incorreta	1	
4	Caligrafia	4.1. Apresenta caligrafia legível e regular	2	2
		4.2. Apresenta caligrafia pouco legível ou pouco regular	1	
		4.3. Apresenta caligrafia ilegível e irregular	0	
5	Ortografia	5.1. Apresenta 0 erros	2	2
		5.2. Apresenta 1-3 erros	1	
		5.3. Apresenta mais do que 4 erros	0	
Total				10

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 15 apresenta os resultados da avaliação a estas duas disciplinas (Estudo do Meio e Português) das 21 crianças de 2.º ano.

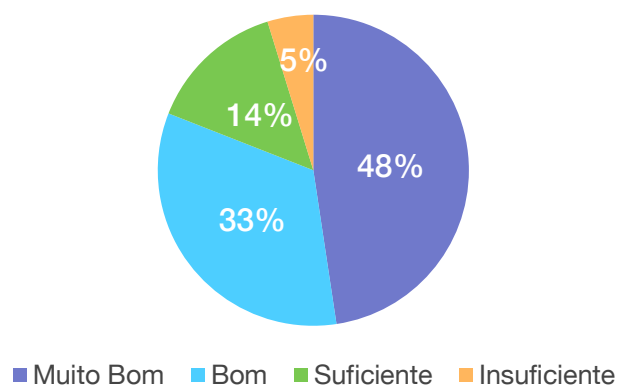


Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade das disciplinas de Estudo do Meio e de Português

Numa primeira análise ao gráfico da Figura 15, feito com base na grelha dos resultados da atividade das disciplinas de Estudo do Meio e de Português (v. Anexo 11), pode concluir-se que mais de metade dos alunos da turma (81%) obteve resultados entre o Muito Bom e o Bom, e que nenhum obteve insuficiente. Assim, os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom (48%), o Bom (33%), o Suficiente (14%), e o Insuficiente (5%). Na turma, constituída por 21 alunos, um deles teve bastantes dificuldades em todos os parâmetros e três alunos, exceção feita ao terceiro parâmetro (registo das previsões “continua a explorar”), no qual obtiveram a cotação máxima, tiveram dificuldades nos restantes.

Ao analisar a grelha de correção desta atividade, constatei que o parâmetro em que o grupo obteve a média mais alta foi no terceiro parâmetro (registo das previsões “continua a explorar”), onde 19 alunos receberam a cotação máxima, dando assim uma média de 2,8 (em 3 valores). Os alunos da turma estão habituados a trabalhar segundo conceções alternativas e essa pode ser a justificação para estes resultados. Como referem Sherwood, Williams e Rockwell (1997, p. 20), o professor, ao trabalhar com a turma, pode “desenvolver as capacidades de prever e concluir pedindo à criança que arrisque um palpite e, finalmente, verificar no dia seguinte ou na semana seguinte para ver o respetivo grau de precisão”, assim adquirindo bons resultados nas atividades realizadas.

A média do primeiro parâmetro, onde os alunos tinham que fazer os registos, através de um desenho, dos resultados da experiência de construção de uma ampulheta foi de 1,6 (em 2 valores), pois somente 8 alunos em 21 não obtiveram a cotação máxima, devido ao facto dos seus registos estarem pouco detalhados ou não proporcionais ao que observaram.

No parâmetro 2, Conclusões sobre a experiência, com base nas questões que alguns alunos me foram colocando no decorrer desta atividade, pude perceber que muitos compreenderam o que lhe era pedido, não demonstrando dificuldades. Inclusive, ajudavam-se entre si, trabalhando a pares. No entanto, obtiveram 0,7 (em 1 valor).

Quanto aos restantes parâmetros, caligrafia e ortografia, a média foi de, respetivamente, e 1,7 e 1,3 (em 2 valores). No 2.º ano de escolaridade, é necessário que se invista “no alargamento do vocabulário” assim como “na progressiva organização e produção de texto” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8). Se, na caligrafia (parâmetro 4), apenas seis alunos não tiveram pontuação máxima, na ortografia (parâmetro 5), verifica-se que a maioria dos alunos (catorze) apresentou diversos erros,

até mesmo em palavras que tinham sido previamente escritas no quadro ou que se apresentavam na proposta de trabalho. Segundo Perera (1986, citado em Niza, Segura e Mota, 2011, p. 11):

(...) uma abordagem diferenciada dos erros na escrita permite, quer aos alunos, quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento. E significa, sobretudo, que os professores não devem passar horas a assinalar erros em diferido e, ainda, que os alunos não devem ser empurrados para corrigir construções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas.

No que toca aos parâmetros direcionados à disciplina de Português, posso concluir que seria uma mais valia para esta turma fazer-se um ditado ou um jogo com vocabulário mais presente na disciplina do Estudo do Meio, para que, estes se tornem vocábulos do quotidiano dos alunos, promovendo assim um maior léxico e menor quantidade de erros ortográficos.

De todo o modo, e em síntese, considerando os resultados obtidos, penso que a realização desta proposta de trabalho foi adequada à faixa etária.

3.6. Avaliação da atividade da Disciplina de Matemática (3.º ano)

3.6.1 Contextualização da atividade

A atividade da Disciplina de Matemática (v. Anexo 12) foi aplicada a um grupo de 23 alunos do 3.º ano, com o objetivo de avaliar os alunos na sua capacidade de tirar e representar medidas, na de ordenar e representar conversões. Foi avaliada também a sua caligrafia.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta proposta de atividade, foram definidos cinco parâmetros de avaliação: capacidade de tirar medidas; representação das medidas de altura e largura; capacidade de ordenar conforme os critérios apresentados; representação das conversões. Por fim, avaliou-se ainda a caligrafia. Os cinco parâmetros são os abaixo descritos.

1) Capacidade de tirar medidas: neste parâmetro, pretende-se avaliar se o aluno consegue tirar medidas corretas dos objetos fornecidos. Foram definidos os seguintes critérios:

- Identificou e mediu corretamente as 24 medidas;
- Identificou e mediu corretamente as 18-23 medidas;
- Identificou e mediu corretamente as 12-17 medidas;
- Identificou e mediu corretamente as 6-11 medidas;
- Identificou e mediu corretamente as 1-5 medidas;
- Resposta incorreta.

2) Representação das medidas de altura e largura: este parâmetro avalia se o aluno sabe representar corretamente as medidas retiradas, usando a unidade de medida centímetro:

- Escreve corretamente as medidas usando a unidade de medida adequada “cm”;
- Resposta incorreta.

3) Capacidade de ordenar conforme os critérios: com este parâmetro, pretende-se avaliar se o aluno consegue ordenar por ordem crescente ou decrescente as medidas dos objetos. Foram definidos os critérios de ordenar do mais para o menos alto (de 1-24) e do mais comprido ao menos comprido (de 1-24)

- Ordena as 24 medidas conforme os critérios;
- Ordena as 18-23 medidas conforme os critérios;
- Ordena as 12-17 medidas conforme os critérios;
- Ordena as 6-11 medidas conforme os critérios;
- Ordena as 1-5 medidas conforme os critérios;
- Resposta incorreta.

4) Representação das conversões: este parâmetro avalia se o aluno soube representar as conversões das medidas, corretamente. Foram definidos os seguintes critérios:

- Faz corretamente a 10 conversões;
- Faz corretamente a 6-9 conversões;
- Faz corretamente a 3-5 conversões;
- Faz corretamente a 1-2 conversões;
- Resposta incorreta.

5) Caligrafia: este parâmetro avalia se o aluno tem controle sobre a forma como escreve, sendo a sua caligrafia legível e regular ou não. Foram definidos os seguintes critérios:

- Apresenta caligrafia legível e regular;
- Apresenta caligrafia pouco legível ou pouco regular;
- Apresenta caligrafia ilegível e irregular.

O quadro 17 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta proposta de atividade, bem como as cotações atribuídas a cada um.

Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade de Matemática

	Parâmetro	Critérios		Cotação
1	Capacidade de tirar medidas	1.1. Identificou e mediu corretamente as 24 medidas	3	3
		1.2. Identificou e mediu corretamente as 18-23 medidas	2	
		1.3. Identificou e mediu corretamente as 12-17 medidas	1,5	
		1.4. Identificou e mediu corretamente as 6-11 medidas	1	
		1.5. Identificou e mediu corretamente as 1-5 medidas	0,5	
		1.6. Resposta incorreta	0	
2	Representação das medidas de altura e largura	2.1. Escreve corretamente as medidas usando a unidade de medida adequada “cm”	1	1
		2.2. Resposta incorreta	0	
3		3.1. Ordena as 24 medidas conforme os critérios	2	2

	Capacidade de ordenar conforme os critérios	3.2. Ordena as 18-23 medidas conforme os critérios	1,75	
		3.3. Ordena as 12-17 medidas conforme os critérios	1,5	
		3.4. Ordena as 6-11 medidas conforme os critérios	1	
		3.5. Ordena as 1-5 medidas conforme os critérios	0,5	
		3.6. Resposta incorreta	0	
4	Representação das conversões	4.1. Faz corretamente a 10 conversões	2	2
		4.2. Faz corretamente 6-9 conversões	1,5	
		4.3. Faz corretamente 3-5 conversões	1	
		4.4. Faz corretamente 1-2 conversões	0,5	
		4.3. Resposta completa	0	
5	Caligrafia	5.1. Apresenta caligrafia legível e regular	2	2
		5.2. Apresenta caligrafia pouco legível ou pouco regular	1	
		5.3. Apresenta caligrafia ilegível e irregular	0	
Total			10	

3.6.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 16, apresentada na página seguinte, apresenta os resultados da avaliação da Disciplina de Matemática a 23 crianças de 3.º ano.

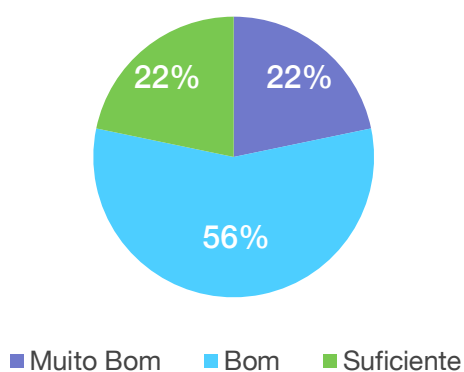


Figura 16 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática

Numa primeira análise ao gráfico da Figura 16, feito com base na grelha dos resultados da atividade da Disciplina de Matemática (v. Anexo 13), pode concluir-se que mais de metade do grupo (57%) obteve resultados de Bom.

Os resultados desta avaliação variam entre o Muito Bom (22%), o Bom (57%) e o Suficiente (22%). Podemos concluir que, no grupo de 23 alunos, 18 obtiveram resultados de qualificações entre o Bom e o Muito Bom, demonstrando assim poucas ou nenhuma dificuldades nos parâmetros descritos. Os restantes cinco alunos obtiveram resultados de qualificação suficiente, comprovando dificuldades em todos os parâmetros.

Analisando a grelha de correção desta atividade, pode constatar-se que o segundo parâmetro, “Representação das medidas de altura e largura”, foi onde o grupo obteve a média mais alta, tendo todos os alunos recebido a cotação máxima (1 valor). No domínio Geometria e Medida, “é fundamental ter em conta que a aprendizagem inicial deve privilegiar a manipulação, observação e análise de objetos e materiais específicos” (Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação, 2016, p.15).

No primeiro parâmetro, onde os alunos tinham que medir corretamente os objetos dando ênfase àquilo que o Ministério da Educação afirma – “É importante ainda que se façam comparações e ordenações das medidas de comprimentos e os respetivos registos, sendo de privilegiar a resolução de problemas envolvendo comprimentos ” (Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação, 2016, p.17) –, a média foi de 2,4 (em 3 valores), sendo que apenas onze dos 23 alunos obtiveram a cotação máxima, restando, portanto, doze alunos com medidas mal retiradas e objetos mal identificados. No terceiro parâmetro, “Capacidade de ordenar conforme os critérios”, e no quarto parâmetro, “Representação das conversões”, as médias rondaram, respetivamente, entre o 1,3 e 1,4 (em 2 valores).

Ao analisar a grelha e observar o trabalho dos alunos, pude verificar que estas médias são resultado das dificuldades que os alunos demonstravam perante as indicações que lhes foram pedidas. Muitos dos alunos não sabiam diferenciar a ordem crescente da decrescente, nem sabiam como converter unidades de medida. Deparando-me com estas dificuldades durante a atividade, achei pertinente relembrar a diferença entre crescente e decrescente, e escrever as medidas de comprimento no quadro. Acabei também por fazer um breve resumo da matéria, dando alguns exemplos de conversões. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 24) “as explicações do professor, num momento adequado e de uma forma apropriada, são certamente elementos fundamentais”.

Por fim, o quinto e último parâmetro, “Caligrafia”, obteve uma média de 1,6 (em 2 valores). Apesar de os alunos estarem no 3.º ano, nove dos 23 alunos apresentavam uma caligrafia pouco legível e pouco regular.

4. PROJETO *MÃOS NA TERRA*

4.1 Introdução

Como o Papa Francisco (2015) refere, “uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida” (p. 16). Este projeto está dividido em três elementos: a fundamentação teórica, onde se explica e justifica o que é um trabalho de projeto, assim como a justificabilidade da importância do tema escolhido; o desenvolvimento do projeto, no qual se elabora o corpo do mesmo; e as considerações finais, onde se retrata tudo sobre o que foi apresentado.

Para Rui e Ferrito (2010), o “projeto baseia-se numa investigação centrada num problema real identificado e na implementação de estratégias de intervenções eficazes para a sua resolução” (p. 2). Assim sendo, o tema deste projeto é a jardinagem da escola e foi escolhido, pois, como futura educadora/professora, deparei-me em diversos estágios com o facto de que é raro uma escola ter um jardim ou simplesmente ter espaços verdes. Há, pelo contrário, paredes cinzentas e chão e canteiros em cimento. Fjørtoft (2004, citado em Libânio, 2019, p. 43), diz-nos que, entre as características mais apreciadas pelas crianças nos espaços exteriores, estão “as cores da natureza, as árvores, os bosques, as áreas sombreadas, os locais de construção e escalada e os prados. Isto significa que as crianças apreciam os locais amplos que as desafiem a explorar e experimentar”.

Em *Educação para a Cidadania. Guião de educação ambiental: conhecer e preservar as florestas* (Capucha, 2006) lemos que “só valorizamos e estimamos verdadeiramente o que conhecemos bem! A consciência cívica dos cidadãos e a alteração generalizada de alguns comportamentos quotidianos de risco pode fazer uma saudável diferença” (p. 11). Posto isto, o projeto de jardinagem na escola, a meu ver, vai fazer com que quem utiliza a jardinagem sinta o dever de manter a escola com espaços verdes. Depois de já a ter visto os espaços exteriores com e sem cor ou cheiro, perceberá a diferença e falta que faz a uma escola ter tais espaços. Segundo Marangoni et al. (s.d),

Os componentes da paisagem são tão decorrentes da ação da natureza como da ação do homem. A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e da forma de nelas intervir.

Na fundamentação teórica que a seguir se apresenta tem-se como objetivo esclarecer diversas questões, nomeadamente o que é um trabalho de projeto, o que é a jardinagem, por que motivo é a jardinagem importante e quais os benefícios da jardinagem nas crianças.

4.2 Trabalho de Projeto

Ponte, Brunheira, Abrantes e Bastos (1998) afirmam que:

(...) usamos o termo "projeto" quando temos uma meta a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e precisamos de planear e desenvolver um conjunto de estratégias e ações adequadas para a atingir. Embora haja evidentemente projetos individuais, o projeto requer geralmente o trabalho de uma equipa de pessoas, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, e muitas vezes está associado à ideia de cooperação interdisciplinar (p.9).

Como referido anteriormente, a palavra projeto tem diversos significados e pode naturalmente ser definido de diferentes maneiras. Porém, existem características indispensáveis que, segundo Ponte et al. (1998), lhe estão quase sempre associadas. São elas:

Um projeto é uma atividade intencional. A sua realização pressupõe um objetivo, formulado pelos autores executores do projecto ou apropriado por eles, que dá uma unidade e sentido às várias actividades e está associado a um produto final, que pode assumir formas muito variadas mas procura responder ao objectivo inicial e reflecte o trabalho realizado (p. 15).

Estes autores apontam ainda que um projeto pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam, os quais se tornam corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento. Afirmam que a autenticidade é outra característica fundamental de um projeto, que envolve sempre complexidade e incerteza. Chamam ainda a atenção para o carácter prolongado e faseado de um projeto.

Gambôa (2011) afirma que é necessário substituir o “saber livresco pelo saber experimental, substituir a cultura e o ensino abstrato e formal pelas virtudes próprias de uma cultura autêntica, viva, prática e interpessoal, unindo a escola à vida” (p. 51). Ora, de acordo com Mateus (2013), o modelo de ensino/ aprendizagem da Metodologia de Trabalho de Projeto “tem como objetivo que os alunos aprendam conteúdos e competências escolares com sucesso, potenciando a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais” (p. 3)

Rui e Ferrito (2010) referem que o trabalho de projecto consiste num “conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para estudar qualquer aspeto da realidade social, que permite prever, orientar e preparar o caminho que os intervenientes irão fazer ao longo da realização do projeto, centrando-se na investigação, análise e resolução de problemas” (p. 3). Esta metodologia, segundo Vasconcelos (2013, p. 7), “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança”.

4.3 Importância da jardinagem junto das crianças

O conceito de jardinagem pode ser definido como a arte e o ofício do jardineiro (a pessoa que cuida e cultiva o jardim). Como é apontado em <https://conceito.de/jardinagem>, esta pode desenvolver-se em espaços ao ar livre ou em espaços fechados, seja por questões estéticas, de subsistência (as hortas, por exemplo) ou por outras razões. Enquanto a jardinagem se desenvolve por mero gosto, a horticultura está associada à produção para consumo próprio ou para a sua comercialização. Diversos autores apresentam razões para a importância da jardinagem. Fala-se desde o simples facto de que, com a jardinagem, podemos trabalhar diversos conteúdos. Como informa Jardimland (2012):

Um estudo realizado pela Royal Horticultural Society assegura que o trabalho em hortos escolares melhora a inteligência das crianças, ajudando-os a desenvolver a compreensão da linguagem e da matemática, os conhecimentos científicos, as relações sociais, as habilidades físicas, o comportamento, a imaginação e o senso de responsabilidade.

Como lemos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), desde este nível de ensino que a jardinagem pode ter importância na educação das crianças:

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. (p. 90)

Assim, é importante que as crianças façam jardinagem, mexam na terra, vejam, cheirem, deem valor à natureza e observem como uma simples semente dá algo tão grandioso. Libânio (2019) chama a atenção para que:

Para além do contacto com o mundo natural, reconhece-se ser importante que as crianças conheçam e contactem com a paisagem local para desenvolverem atitudes de pertença com o sítio onde vivem, adquirindo uma maior responsabilidade para proteger os valores locais e uma consciencialização das consequências do ser humano no território (p. 40).

Na jardinagem, não é só o ato em si que é importante: o espaço exterior onde trabalhamos é igualmente importante para uma criança. De acordo com Bilton (2010, citado em Libânio, 2019), um espaço exterior deve ter: “uma imagem de beleza, cheiros diversos, ar fresco”; deste modo, continua a autora, “Se eu olhar para uma boa área ao ar livre, eu vejo as crianças envolvidas no que estão a fazer, confiantes em perseguir os seus interesses, interessadas em fazer mais do que estão a fazer, alheios aos adultos até que precisem de um (...). (pp. 40-41).

Assim, são muitos os benefícios da jardinagem para as crianças. Oito deles (cf. <https://cultivosdacaseiro.pt/cultivar-experiencias/jardinagem-criancas-8-beneficios/>) são os seguintes:

1. A jardinagem envolve todos os sentidos (...).
2. Promove uma alimentação mais saudável (...).
3. Melhora o desenvolvimento motor (...).
4. Desperta o interesse pela ciência (...).
5. Ensina a ter responsabilidade (...).

6. Desenvolve habilidades matemáticas (...).
7. Ensina paciência (...).
8. Melhora a capacidade de planejar e organizar.

Acrescente-se que a jardinagem não requer investimento financeiro considerável nem o recurso a muitos meios mecânicos. Um jardim pode ser cuidado com um ancinho, uma pá, um regador e um carrinho de mão. É por isso possível introduzir a jardinagem nos espaços escolares, quer em ensino pré-escolar quer no 1.º CEB. Este projeto foi pensado para este último ciclo de ensino.

4.4 Desenvolvimento do projeto

4.4.1 Problema

Existem espaços verdes nas nossas escolas?

Problemas parcelares

O que é a Jardinagem?

Quais os benefícios da jardinagem nas crianças?

4.4.2 Destinatários

Este projeto destina-se a alunos e professores do 1.º CEB.

4.4.3 Entidades envolvidas

Para a realização deste projeto será necessário envolver as seguintes entidades: a comunidade escolar, encarregados de educação. Se a escola não tiver verba para adquirir os materiais necessários, recorrer-se-á à Câmara Municipal e à comunidade envolvente para esse fim.

4.4.4 Motivação e Negociação

Para a motivação e adaptação deste projeto está planeada uma visita de estudo à Estufa Fria, em Lisboa, no princípio do ano letivo, onde as crianças vão poder observar diversas espécies de plantas e alargar o seu conhecimento sobre esse tema.

A negociação será feita de forma a adequar as atividades planeadas aos interesses, ideias e expectativas de cada criança. Esta atividade tem como propósito sensibilizar as crianças ao tema, sendo previamente entregue aos encarregados de educação um documento a solicitar a autorização à ida à vista de estudo (Anexo 14).

4.4.5 Objetivos

Objetivos gerais

Sensibilização das crianças para a jardinagem;

Aprender a trabalhar em equipa;

Estimular hábitos saudáveis;

Promover a interdisciplinaridade.

Objetivos específicos

Plantar uma planta e cuidar dela;

Criar uma experiência sensorial onde possam apreciar a Natureza, mexer na terra, e cheirar as plantas;

Observar o desenvolvimento de um ser vivo;

Possibilitar a noção de arte; participando em workshops artísticos;

Valorizar o meio ambiente.

4.4.6 Planeamento

Após a motivação (ida à Estufa Fria) e negociação, o planeamento deste projeto está estruturado em quatro atividades diversificadas e pensadas para crianças do

1º. Ciclo do Ensino Básico, os professores, pais. A primeira atividade é dirigida às crianças e pais.

No decorrer deste projeto, todas as atividades serão gravadas (em filme ou em fotografia), sendo previamente solicitado aos encarregados de educação o consentimento para a participação e recolha de imagens dos educandos (Anexo 15) no projeto, e garantindo a confidencialidade das imagens.

Depois da finalização do projeto, todas as imagens e filmes serão recolhidos para, de uma forma diferente, se poder observar a evolução de todos os envolvidos no projeto – desde professores, alunos, encarregados de educação a convidados especiais. Assim, todos os participantes poderão analisar o que foi trabalhado e adquirido no decorrer do projeto ao longo de todo o ano letivo.

Atividade 1: Conversa dedicada às plantas

Depois da motivação e negociação do projeto com os alunos temos a primeira atividade. Esta atividade consiste numa conversa entre a professora titular que dinamiza a atividade e um especialista, para ser escutada pelos alunos, demais professores e pais (que puderem estar presentes), sobre as necessidades de cuidar das plantas em casa e na escola, sobre o que é necessário para plantar e tratar de uma semente. Após a conversa, todos poderão tirar qualquer dúvida que tenham sobre as plantas com o especialista convidado.

Atividade 2: Workshops

A segunda atividade consiste em diversos workshops semanais durante os meses de novembro, dezembro, janeiro. Nestes meses, para além de haver férias escolares, há menos condições para plantar, devido às baixas temperaturas, às chuvas excessivas e ao pouco sol. Nestes workshops, as crianças, caso queiram, vão poder convidar os pais para participarem com eles. Os workshops vão servir para as crianças criarem os seus vasos: começarão por modelar com barro e farão a decoração com tintas. Também vão aprender quais os instrumentos da jardinagem, qual a sua utilidade, e como manuseá-los, para depois porem tudo em prática.

Atividade 3: Vamos escolher a semente!

Nesta atividade, cada turma vai escolher a sua semente. Para facilitar a manutenção da planta e para que cada turma tenha a planta com o mesmo ritmo de crescimento, a semente vai ser escolhida em grupo, com os alunos e os professores titulares de cada turma. As turmas vão ter um mês para escolher a semente, pesquisar sobre ela, saber como se trata, quanto tempo demora a crescer, se entre o período de março a junho é a altura ideal para plantar, entre outras características, para depois a poder comprar.

Atividade 4: Mãos na terra!

Entre março a junho as crianças vão pôr as mãos na terra. Com a semente escolhida e comprada, cada criança vai plantar a sua no vasos feito por elas próprias. O objetivo desta atividade é que cada criança plante a semente no vaso, cuide dela e, quando chegar o tempo, faça o reenvazamento da planta, retirando-a do vaso e passando-a para a terra, continuando a cuidar dela. No decorrer desta atividade, cada criança deve observar a sua planta e tirar apontamentos na folha previamente distribuída (Anexo 16), sobre o seu crescimento, quando lhe foi dada água para uma melhor orientação.

4.4.7 Recursos

Recursos materiais

Vasos;

Tintas;

Terra;

Sementes;

Luvas de jardinagem;

Pá de mão;

Garfo de mão;

Regador;

Ancinho;

Mangueira;

Balde.

Recursos humanos

Alunos;

Diretor da escola;

Professores titulares de turma;

Professores coadjuvantes;

Funcionários da escola;

Encarregados de Educação.

4.4.8 Produtos Finais

Apresentação de uma montagem de vídeos e fotografias das crianças a trabalharem na terra e a cuidar das plantas;

Exposição dos vasos decorados com e sem plantas;

Canteiros finalizados com as flores e frutos plantados.

4.4.9 Avaliação

Das Atividades

Como referido, para avaliar cada aluno no decorrer de cada atividade do projeto, serão distribuídos, a cada aluno, um questionário (Anexo 17) de autoavaliação, em que cada aluno responderá de acordo com o seu trabalho e opinião.

Do produto final

Para a avaliação do produto final do projeto, será novamente distribuído a cada aluno e também professor/a um questionário de autoavaliação (Anexo 18), mas, neste caso para a autoavaliação global, ou seja o desempenho, atitude, trabalho e opinião ao longo do projeto, sobre cada aluno e sobre o projeto em si.

4.4.10 Calendarização

No quadro 18, apresentado na página seguinte, encontra-se a calendarização do Projeto ao longo de um ano letivo.

Quadro 18 – Calendarização Projeto Mãos na Terra

	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun
Motivação e Negociação										
Atividade 1: Conversas dedicadas às plantas										
Atividade 2: Workshops										
Atividade 3: Vamos escolher a semente										
Atividade 4: Mãos na terra										
Avaliação										

4.5 Considerações finais do trabalho de projeto

Quando me foi proposto idealizar um projeto, tentei que tal fosse algo fácil e realista de se concretizar, que contribuísse para a educação e o bem-estar dos alunos. Pensei naquilo que observara nos estágios, no facto de não haver espaços verdes ou daqueles que existem serem mínimos. Por isso, escolhi um projeto que envolvesse a jardinagem.

Este Projeto decorrerá durante um ano letivo, umas horas por semana. Os alunos e professores estarão envolvidos no projeto, começando a criar mais espaços verdes na escola, e percebendo o impacto positivo que a jardinagem e a natureza tem para o bem estar de cada um. Como Figueiredo (2014) nos diz, a propósito da aplicação da dinâmica de trabalho de projeto, esta “conduziu a que os alunos se envolvessem na sua própria aprendizagem, tendo-os conquistado para a ação”. Os alunos “assumiram um papel mais interventivo, o que pode levar a acreditar que conseguiram aprender mais e melhor, não se limitando a ser meros consumidores de conteúdos curriculares” (p. 136).

É pretendido que, no final, cada aluno, professor, pai, auxiliar, compreenda que uma escola deve ter bastantes espaços verdes, não só por uma questão estética, mas, principalmente, pelo bem que causa e pela descoberta que proporciona às crianças. Pretende-se também que, com mais espaço verdes, se usufrua deles para dar aulas, assim como também para criar rotinas e hábitos de cuidados para com a natureza, dentro e fora da escola.

REFLEXÃO FINAL

O meu percurso académico na Escola Superior de Educação João de Deus, nos últimos cinco anos, com tudo aquilo que pude observar e aprender, tornou-me uma pessoa, e uma futura educadora e professora, mais culta e experiente.

Nos diversos estágios em que tive a oportunidade de observar atividades e aulas conduzidas por educadoras e professores, por colegas de estágio e por mim própria, pude adquirir diversos conhecimentos que me irão influenciar, de forma positiva, quando tiver o meu próprio grupo de crianças ou a minha própria turma. Posto isto, posso afirmar que o estágio é mesmo uma mais valia em todos os aspetos, pois que ele cria, sem dúvida, “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).

Ao longo destes cinco anos, pude estagiar em diversas escolas, dentro e fora de Portugal, de língua portuguesa e inglesa, junto de todas as faixas etárias desde do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Devido à Covid-19, lamentavelmente, o estágio no 1.º ano de escolaridade e no 4.º ano de escolaridade, no meu último semestre do mestrado, foi mais atribulado, pois as escolas estavam todas fechadas devido à pandemia e o ensino passou a ser à distância. De todo o modo, em todas as salas por onde passei, pude observar e participar em atividades e aulas de educadoras e professoras, e pude lecionar pelo menos uma aula de 1h, e um dia inteiro de aulas ou de condução de atividades com as crianças de Educação pré-Escolar. Segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 28), a observação consiste numa aprendizagem que “é tanto mais rica, quanto mais diversificados forem os contextos em que se realiza, pelo efeito de amplificação proporcionado pela reflexão comparada”.

Por cada sala que passei, deixei um ‘bocado’ de mim e trouxe um ‘bocado’ das crianças, que me acarinharam e com quem aprendi. Além disso, todos os educadores, professores e auxiliares me influenciaram de forma positiva, fazendo-me adquirir métodos de ensino e trabalho que um dia utilizarei no meu local de trabalho. Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p. 47), “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores”. Todos os dias

do meu estágio foram de uma aprendizagem constante, fosse através das crianças, observando-as dentro e fora da sala de aula, fosse por via dos educadores e professores, das suas formas de lecionar e por verificar o empenho/criatividade que punham em todas as atividades.

Para Zabalza (2015, p. 39), o estágio “é uma oportunidade de aprendizagem fundamentada no trabalho”. Durante o meu estágio, houve momentos em que estive sozinha e outros em que estive com um colega ou com dois colegas de estágio. Pude concluir que ambos os momentos foram uma mais valia. Enquanto estive sozinha, tinha mais oportunidade de conduzir atividades ou aulas, o que era mais complicado, por questões de horário, quando estava acompanhada por outros colegas. Por outro lado, sempre que tinha colegas tinha a possibilidade de observar aulas lecionadas por eles, ao contrário de quando estava sozinha (em que as aulas que observava eram somente dos educadores ou professores titulares de grupo/ turma ou professores das disciplinas de Música, Educação Física e Inglês).

Ao escrever este Relatório de Estágio Profissional pude desenvolver as minhas capacidades de escrita, de reflexão e de argumentação. Todos os relatos, planificações e avaliação elaboradas fortaleceram o meu sentido de crítica e a argumentação comigo própria para com os outros. A pesquisa feita para fundamentar o Relatório, fez-me aprender e conhecer novas estratégias, metodologias, bem como perspetivas enquanto futura educadora e professora.

No entanto, ao elaborar este Relatório de Estágio deparei-me com algumas dificuldades. A conciliação da elaboração do relatório com o tempo curricular de aulas teóricas e o estágio profissional, a necessária pesquisa de autores, de forma a ter uma bibliografia diversificada para fundamentar o que ia escrevendo, até à decisão de escolha dos melhores relatos, planificações e avaliações para tornar este relatório o mais rico possível.

Ruivo, Pereira, Boaventura e Caldeira (2017, p. 19) referem que “os alunos que se sentem amados desenvolvem também a capacidade de amar as pessoas que com eles convivem”. Levo comigo estas palavras para todos os dias enquanto mulher, futura mãe, e futura educadora e professora. Uma das muitas coisas que pude aprender ao longo destes anos, enquanto aluna e estagiária, é que tudo é uma aprendizagem, seja ela negativa ou positiva. Todos os dias, a todos os minutos, estamos a aprender e a adquirir informação sobre aquilo que nos rodeia, da mesma forma que quem nos observa adquire informação

e conhecimento sobre nós.

Sei que vou iniciar uma das profissões mais importantes do mundo, pois tudo começa connosco, com a educação, e nós é que moldamos quem irá ser o adulto no nosso futuro. Todos os momentos vividos no decorrer destes anos foram e serão um ponto de partida para a educadora e professora que me tornarei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Edições Almedina, SA.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Livros Horizonte.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Papirus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill.
- Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Campo das Letras, SA.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Batista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortografia*. Ministério da Educação.
- Bívar, A., Grosso, C., F., e Timóteo, M., C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Moraes, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, N. (2016). *Avaliação no ensino básico*. Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Botelho-Silveira, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Capucha, L. (2006). *Educação para a Cidadania. Guião de educação ambiental: conhecer e preservar as florestas*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardoso, J. R., (2013). *O Professor do futuro: Valorizar os professores, melhorar a educação*. Guerra e Paz.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto – Um manual para professores e formadores*. Texto Editora
- Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51-59. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-95. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – Guia prático para professores e educadores*. Areal Editores.
- Deus, M. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Associação de Jardins- Escolas João de Deus.
- DGIDC/DSDC (2011). Circular n.º 4, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial - Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação* (2ª ed.). Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação do quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Figueiredo, P. (2014). Desenvolvimento do trabalho em projetos. *Revista do Movimento da Escola Moderna* n.º 2, 6.ª série, 130-137.

- Fróis, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística. Abordagens Transdisciplinares* (pp. 201-244). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-81). Porto Editora.
- Janson, H. W. et al. (2010). *A nova História da arte de Jansen: A tradição Ocidental*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, V. (1998). *O critério do sucesso – técnicas de avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.
- Libânio, S. (2019). *Sentir e crescer com o espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB. Relatório de estágio grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guião prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2016). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, V. F. (2001 & 2002). A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: fazer de gente divertida uma gente crescida. In M. Sameiro et al. (Org.), *No branco do sul as cores dos livros* (pp. 187-203). Editorial Caminho.
- Marques, R. (2001). *Saber educar – Guia do professor*. Editorial Presença.
- Martins, I. (Coord). (2009). *Despertar para a ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e Ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ministério da Educação – Direção-Geral de Educação (2016). Orientações de gestão curricular para o Programa e Metas Curriculares de Matemática Ensino Básico. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 66.
- Ministério da Educação (s.d.). *Organização curricular e programas* (4ª ed.). Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Edições Cosmos.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (Coord.) (2004). *O jogo e a matemática*. Universidade Aberta.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Papa Francisco (2015). *Laudato Si. Sobre o cuidado da casa comum*. Lisboa: Paulus Editora.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia: Práticas pedagógicas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Ramos, V. M. B. e Cortez, M. (2016). O currículo na valência de creche. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 17-26. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – Apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de Doutoramento). 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. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Santos, E. C. N. F. L. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Quarteto Editora.

- Santos, A., & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do português*. Texto Editora.
- Serrano, J. M. & Almeida, J. M. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Papa-Letras.
- Sherwood, E. A., Williams, R. A., & Rockwell, R. E. (1997). *Mais ciência para crianças*. Instituto Piaget.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – Textos de apoio para educadoras de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. Drama e dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e as artes na educação*. Músicas e artes plásticas. Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2013). *Trabalho por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. LouresGráfica.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artes Médica Sul Ltda.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2015). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez Editora.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

- Botas, D., & Moreira D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática. Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(1), 253-286. Recuperado de: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>
- Brandão, D., Almeida, R. & Maia, J. (2012). Co-construção do conhecimento matemático no jardim de infância – contagens no quotidiano. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 21-23. Recuperado de <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/21-23%20CEI97.pdf>
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Ministério de Educação. Recuperado de https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1150/4/070_Brochura_Geometria.pdf
- Conceito de jardinagem. Recuperado em 2019 maio 27, de <https://conceito.de/jardinagem>
- Direção-geral de Educação [DGE] (2018). Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf
- Direção-geral de Educação [DGE] (2018). Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf
- Direção-geral de Educação [DGE] (2018). Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Física. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf
- Direção-geral de Educação [DGE] (2018). Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Dança. Recuperado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Direção-geral de Educação [DGE] (2018). Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Duque, C. F. S. (2020). *Relatório de estágio profissional*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31721/1/Relatório%20de%20Estágio%20Profissional%20-%20Catarina%20Duque.pdf>

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

Jardinagem com crianças – 8 Benefícios. Recuperado em 2019 maio 27, de <https://cultivosdacaseiro.pt/cultivar-experiencias/jardinagem-criancas-8-beneficios/>

Jardinland (2012). Os benefícios da jardinagem para as crianças na categoria: *Conselhos*. Recuperado em 2019 maio 27, de <https://www.jardiland.pt/conselhos/os-beneficios-da-jardinagem-para-as-criancas/>

Magalhães, V. F. (2016). A coleção Luísa Ducla Soares (Porto Editora) – Para um crescimento estético, informado e crítico das crianças. Recuperado de: https://www.portoeditora.pt/conteudos/acolecaoluisaduclasoares_violantemagalhaes.pdf

Magalhães, V. F. (2022). Luísa Ducla Soares. Recuperado de: <https://mulheresescritoras.pt/index.php/autoras-lista/details/1/47>

Marangoni, A., Marangoni, A., & Malachias, F. (s.d). O meu pequeno jardim. <http://www.cdcc.usp.br/maomassa/mostras/2009/Trabalhos%202009/25%20-%20O%20meu%20pequeno%20jardim%20Anita%20Costa.pdf>

- Mateus, A. (2013). Metodologia de projeto como estratégia de motivação e criatividade na disciplina de artes plásticas. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Recuperado em 2016, novembro 27, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3909/1/Metodologia%20de%20projeto%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20criatividade%20na%20disciplina%20de%20artes%20pl%C3%A1sticas.pdf>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico* [PDF]. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- National Council Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/principles-and-standards-for-school-mathematics.html>
- Paredes, M. L. P. F. V. C. (2018). *Relatório de estágio profissional*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24333/1/Relatório-Final%20Luciana%20Paredes.pdf>
- Ponte, J. P., Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projetos educativos*. Ministério da Educação. Recuperado em 2016, novembro 25, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Materiais-de-Apoio/projectos_completo.pdf
- Rebelo, B. J. R. L. A. (2014). *Visitas de estudo: Uma estratégia de aprendizagem*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Instituto de Educação. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/48583024.pdf>
- Rui, M. & Ferrito, C. (2010). Metodologia de projeto: Coletânea de escrita de etapas. *Revista Percursos*, 15, 1-37. Recuperado em 2016, novembro 25, de http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/Revista_Percursos_15.pdf 745795
- Santos, M. (2008). *O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica. Recuperado de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/378/1/19638_ulfl062026_tm.pdf

- Sousa, E. (2016). *A disposição das mesas na sala de aula e as interações entre as crianças: um estudo de caso no 1º Ciclo*. (Relatório de estágio). Universidade de Aveiro. Recuperado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/17356>
- Teixeira, A. (2011). *Concepções alternativas em ciência: um instrumento de diagnóstico* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de https://run.unl.pt/bitstream/10362/7816/1/Teixeira_2011.pdf
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2006). Produção e validação de actividades de laboratório promotoras do pensamento crítico dos alunos. *Eureka*, 3(3), 452-466. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/\(270816641_PRODUCAO_E_VALIDACAO_DE_ACTIVIDADES_DE_LABORATORIO_PROMOTORAS_DO_PENSAMENTO_CRITICO_DOS_ALUNOS](https://www.researchgate.net/publication/(270816641_PRODUCAO_E_VALIDACAO_DE_ACTIVIDADES_DE_LABORATORIO_PROMOTORAS_DO_PENSAMENTO_CRITICO_DOS_ALUNOS)
- Vale, I. (2002). Materiais manipuláveis. Recuperado de https://www.academia.edu/6307061/Materiais_Manipuláveis
- Veneza, A. L. A. (2020). *A Motricidade Fina no Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/32312>

ANEXOS

Anexo 1

Proposta de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

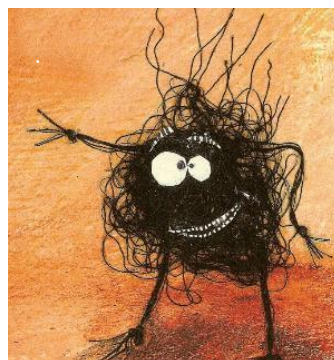
Nome: _____

Data: _____

1. Faz um  à volta das letras que formam a palavra **Cuquedo**,

1.1. Faz um  à volta das restantes vogais que encontrases.

C	a	q	e	g
e	f	o	t	a
a	d	u	m	i
j	i	b	u	s



2. Escreve nas linhas correspondentes
as vogais a, e, i, o u.

3. Desenha neste retângulo o teu **Cuquedo**.

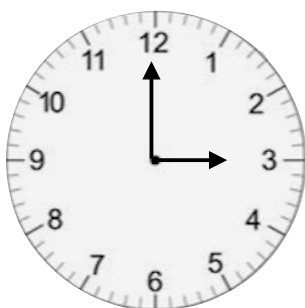
Anexo 2

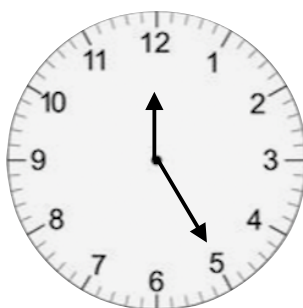
Proposta de Atividade de Matemática (2.º ano)

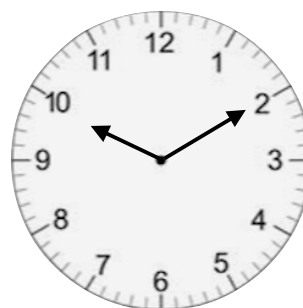
Nome: _____ Data: _____

Relógio – Horas e Minutos

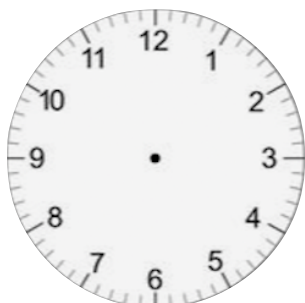
1. Preenche as horas de acordo com os ponteiros desenhados, sabendo que é de manhã.



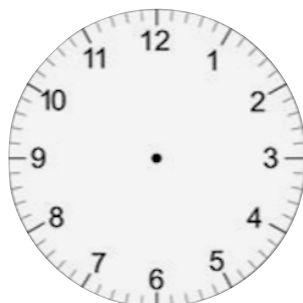




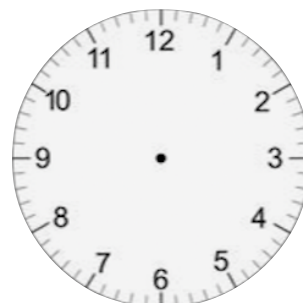
2. Desenha os ponteiros de acordo com as horas escritas.



13:00

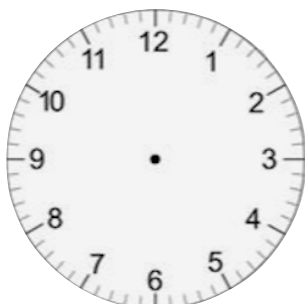


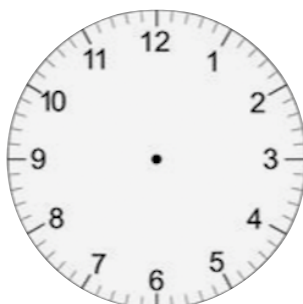
16:50

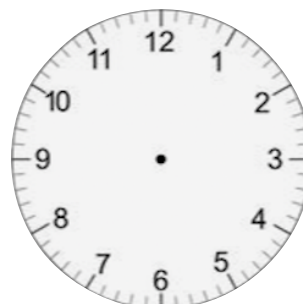


20:15

3. Desenha os ponteiros e escreve as horas que foram ditadas.







Anexo 3

Proposta de Atividade de Português (2.º ano)

Nome: _____ Data: _____

A Maratona dos Batoteiros

O cágado, a tartaruga e o caracol foram fazer uma corrida.
– Qual de nós é o mais veloz? – tinha desafiado o caracol.
Cada qual se sentia mais rápido do que os outros dois, mas, à cautela*, cada um tinha preparado o seu plano secreto para ser o vencedor.
Quem deu o sinal de partida foi a lebre:
– Um, dois, três... Partida! Despachem-se.
Mais parecia que os três corredores nem tinham ouvido... Na dúvida, a lebre repetiu:
– Um, dois, três. Partida!
O cágado protestou.
– Basta! Não me atrapalhes, que vou na esgalha.
A tartaruga resmungou:
– Chega! Não me enerves, que vou na mecha.
O caracol irritou-se:
– Cala-te! Não me distraias, que vou de foguete.
Devagarinho, cada um tomou o seu caminho.
O cágado dirigiu-se para um quartel de bombeiros e entrou para uma ambulância.
A tartaruga orientou-se para um stand de automóveis e subiu para um carro de corridas.
O caracol procurou uma estação de caminhos-de-ferro e trepou para uma locomotiva*.
Só que...
Só que a ambulância, onde o cágado se escondera, foi participar numa procissão e depois voltou ao quartel.
Só que o carro de corridas, onde a tartaruga se enfiou, foi mostra-se a uma exposição de automóveis e depois voltou para o stand.
Só que a locomotiva, onde o caracol se meteu, foi fazer umas manobras e depois voltou para a oficina.
– Nunca mais chegam? – impacientou-se a lebre, na meta da corrida, há que tempos.
Não chegam, nem chegarão. E, por este andar, os três batoteiros, que se perderam da corrida, ainda vão ter de palmilhar muita estrada até descobrirem de novo a linha de partida.

António Torrado, *A Maratona dos Batoteiros*, APENA - APDD –
– Cofinanciado pelo POSI e pela Presidência do Conselho de Ministros

1. Rodeia a opção correta.
 - 1.1. Qual o nome do autor(a) do texto “A Maratona dos Batoteiros”?
 - A) António Torrado.
 - B) Maria Alberta Menéres.
 - C) Luísa Ducla Soares.
2. Procura no texto as palavras com um asterisco (*).
 - 2.1. Escreve-as uma em cada linha, consultando no dicionário o seu significado.

3. Assinala com um (x) a opção correta.

3.1. De acordo com o texto qual dos animais ganhou a corrida?

- ☐ Cágado.
☐ Caracol.
☐ Lebre.
☐ Nenhum dos animais.
☐ Tartaruga.

4. Completa a frase de acordo com o texto.

"O cágado dirigiu-se para um quartel de bombeiros e..."

Graus dos Nomes

Memoriza...



Normal- quando se refere à sua designação normal. Ex: casa, gato.

Aumentativo- quando dá uma ideia de grandeza ou de significação exagerada. Ex: casarão, gatarrão.

Diminutivo- quando dá uma ideia de pequenez ou de significação atenuada ou valorizada afetivamente. Ex: casinha, gatinho.

Sufixos aumentativos		Sufixos diminutivos	
- ão	- arra	- inho	- ola
- ona	- arêu	- zinho	- ico (a)
- alhão	- eirão	- ito (a)	- ucho (a)
- (z) arrão	- ázio	- acho (a)	- elho/a
- aço(a)	- az	- culo (a)	- ota (e)
- orra	- alha	- ela	- ilho (a)
- arão	- uça	- icho (a)	- ete (o/a)
- lhaço	- zão	- im	- ejo
- astro	- anzil	- ulo (a)	- ino (a)
		- eco (a)	- ebre

5. Completa a tabela com as palavras, seguindo o exemplo.

Graus		
Diminutivo	Normal	Aumentativo
foguete	foguete	foguete
		cadeirão
	cão	
narizinho		
	cabeça	
boquinha		
		dentuça

Anexo 4

Proposta de Atividade (Protocolo) de Estudo do Meio (3.º ano)

Estudo do Meio – Protocolo Experimental

Nome: _____

Data: _____

Questão Problema:

Como funcionam os movimentos respiratórios?

Materiais:

- 1 garrafa de 50cl com tampa e sem fundo;
 - Plasticina;
 - 2 elásticos pequenos;
 - 2 balões de 23cm;
 - 1 balão de 30cm;
 - 1 tubo de plástico em ;
 - Tesoura.
- **Nota:** pode substituir-se o tubo em  por uma palhinha cortada em três e colada para formar .

Procedimentos:

1. Fixa os balões pequenos às extremidades menores do tubo em  com dois elásticos, um para cada balão.
2. Enfia a extremidade maior do tubo em  no furo da tampa da garrafa, e veda a palhinha à tampa com plasticina.
3. Coloca com cuidado o tubo com os balões dentro a garrafa e fecha-a com a tampa.
4. Corta o balão grande, no início da parte mais estreita, e coloca-o a tapar o fundo da garrafa.
5. Verifica que a tampa está bem fechada e que o balão grande está bem colocado, certificando que ambos não deixam passar ar.
6. Puxa para baixo e depois empurra para cima o balão grande e vê o que acontece.

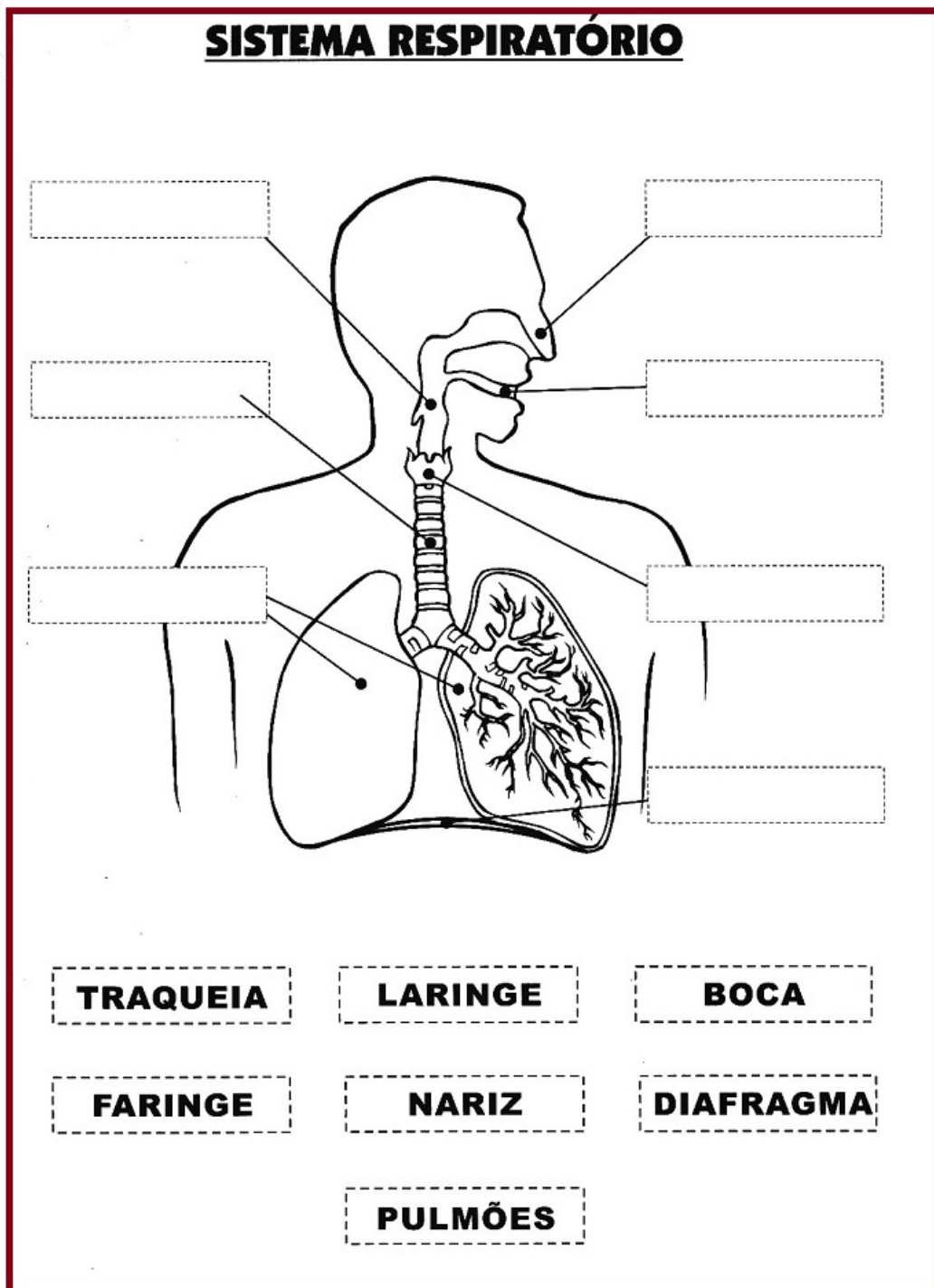
Conclusão:

- O que representa o balão grande? _____
- O que representam os balões pequenos? _____
- O que representa a parte de cima do tubo em ? _____
- O que representam as extremidades em que os balões pequenos estão ligados?

- O que simulas quando puxas o balão grande para baixo? _____
- O que simulas quando empurras o balão grande para cima? _____

Anexo 5

Proposta de Atividade (Ficha de Consolidação) de Estudo do Meio (3.º ano)



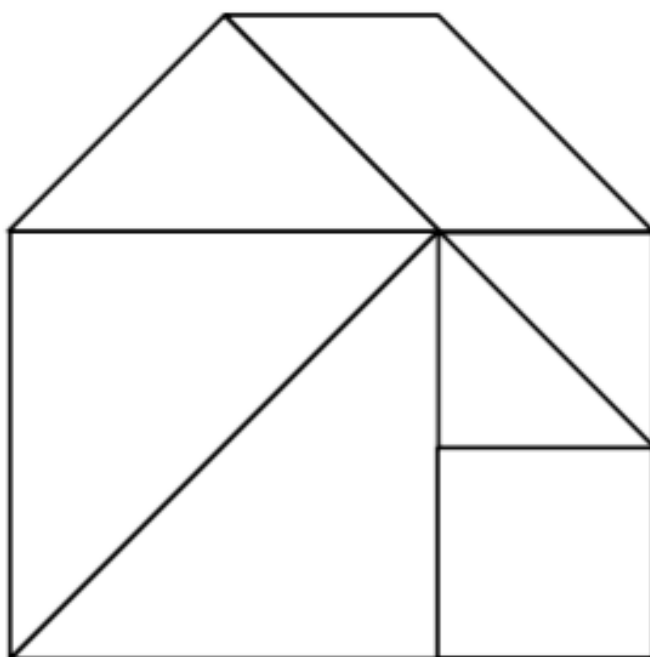
Anexo 6

Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática (4 anos)

Domínio da Matemática

Nome: _____

Data: _____



Anexo 7

Grelha de Avaliação da Atividade do Domínio da Matemática (4 anos)

Parâmetros Crianças	Identificação das peças (3)	Construção da figura “casa” (3)	Colocação/colagem correta das peças (2)	Criatividade (2)	Total (10)	
A1	3	0	2	2	7	Bom
A2	3	0	2	2	7	Bom
A3	3	0	2	1	6	Suficiente
A4	3	0	1	2	6	Suficiente
A5	1	0	1	2	4	Insuficiente
A6	3	3	2	0	8	Bom
A7	3	3	2	1	9	Muito Bom
A8	1	0	0,5	1	2,5	Fraco
A9	3	3	2	0	8	Bom
A10	2	3	2	2	9	Muito Bom
A11	1	0	1	0	2	Fraco
A12	1	0	1	1	3	Insuficiente
A13	2	0	1	1	4	Insuficiente
A14	1	0	0,5	1	2,5	Fraco
A15	3	3	2	2	10	Muito Bom
A16	1	0	0,5	0	1,5	Fraco
A17	3	3	1	2	9	Muito Bom
A18	2	0	1	2	5	Suficiente
A19	2	0	0,5	0	2,5	Fraco
A20	2	3	1	0	6	Suficiente
A21	2	0	0,5	1	3,5	Insuficiente
A22	3	3	1	0	7	Bom
A23	1	0	0,5	1	2,5	Fraco
A24	3	3	1	0	7	Bom
Média	2,16	1,12	1,20	1	5,5	

Anexo 8

Dispositivo de Avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Consolidação

1. Circunde as palavras que tenham a letra "g".

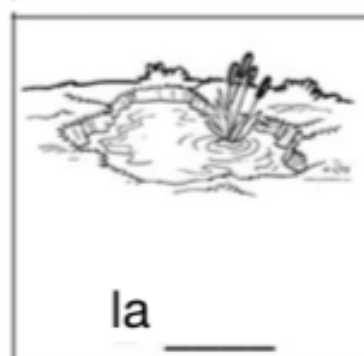
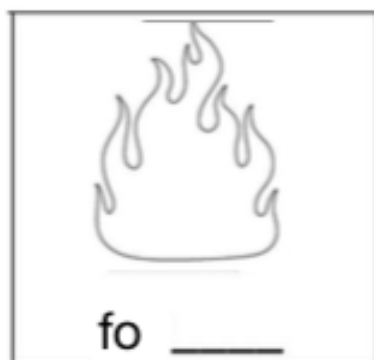
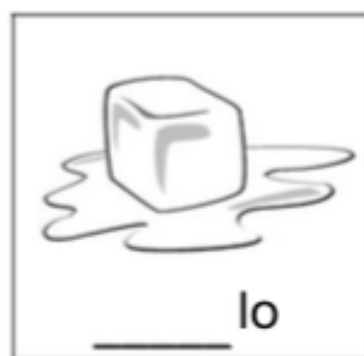
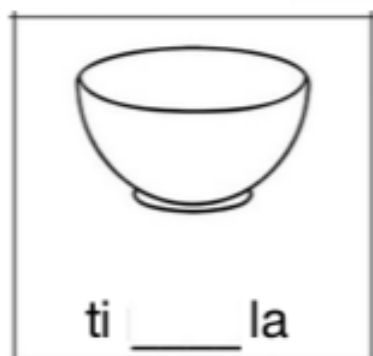
Tem na gema e não na clara,
tem no grilo e na grama.
Na Giselda, a galinha
que o Chico tanto ama!

Ela está no gafanhoto,
na girafa e no gambá.
No golfinho e na gaivota
e no gato angorá.



2. Complete as palavras com as sílabas "ge" e "go".

2.2. Pinta as imagens a teu gosto.



Nome: _____

Data: _____

Anexo 9

Grelha de Avaliação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Parâmetros Crianças	Identificação do grafema /g/ (3)	Identificação do fonema [ʒ] (2)	Caligrafia (2)	Motricidade fina (3)	Total (10)	
B1	2	2	2	2	8	Bom
B2	3	2	2	2	9	Muito Bom
B3	2	2	1	3	8	Bom
B4	2	2	1	2	7	Bom
B5	3	2	2	3	10	Muito Bom
B6	3	2	2	2	9	Muito Bom
B7	3	2	1	2	8	Bom
B8	3	2	2	2	9	Muito Bom
B9	3	2	2	3	10	Muito Bom
B10	3	2	1	2	8	Bom
B11	3	2	2	2	9	Muito Bom
B12	3	2	1	3	9	Muito Bom
B13	3	2	1	2	8	Bom
B14	3	2	2	3	10	Muito Bom
B15	3	2	2	2	9	Muito Bom
B16	3	2	1	2	8	Bom
B17	3	2	2	2	9	Muito Bom
B18	3	2	2	3	10	Muito Bom
B19	3	2	2	3	10	Muito Bom
B20	2	2	2	3	9	Muito Bom
B21	2	2	2	2	8	Bom
Média	2,76	2	1,66	2,38	8,80	

Anexo 10

Dispositivo de Avaliação de Estudo do Meio e de Português (2.º ano)

Folha de Registo - Ampulheta

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Introdução

Existem várias maneiras de medir o tempo. Podemos medir com um relógio de sol, um relógio, um cronómetro e uma ampulheta entre outros. Hoje vamos construir uma ampulheta.

2. Questão Problema

Como é que se constrói uma ampulheta?

3. Material

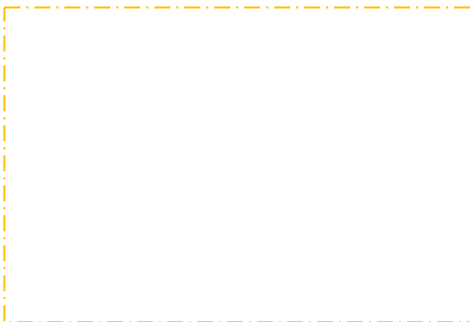


4. Procedimentos

1. Com a folha de papel A5 e a fita cola cria um funil;
2. Utilizando o funil, enche um dos topos de garrafa com a areia toda do saco;
3. Fecha muito bem esse topo com as tampas coladas;
4. Agarra no outro topo de garrafa e atarraxa à outra tampa;
5. Vira a tua ampulheta e vê o que acontece.

5. Resultado

5.1. Desenha aquilo que



6. Conclusão

6.1. O que é que aconteceu quando viraste a tua ampulheta ficando o topo da garrafa com areia em cima?

6.2. Quanto tempo demorou o topo da garrafa com areia a ficar vazio?

Continuar a explorar em casa...

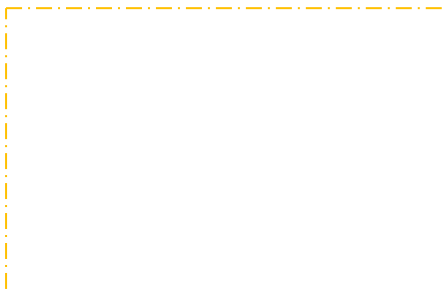
1. Se alterares a quantidade de areia da tua ampulheta, o que achas que acontece? O que se alterava?

1.1 Na caixa da previsão faz uma ilustração daquilo que achas que acontece e legenda.

1.2 Na caixa do resultado faz a ilustração do que aconteceu e legenda.



Previsão



Resultado



Anexo 11

Grelha de Avaliação de Estudo do Meio e de Português (2.º ano)

Parâmetros Crianças	Registo dos resultados da experiência (2)	Conclusão sobre a experiência (1)	Registo das previsões “continua a explorar” (3)	Caligrafia (2)	Ortografia (2)	Total (10)	
C1	2	1	3	2	2	10	Muito Bom
C2	2	1	3	2	2	10	Muito Bom
C3	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
C4	1	0,5	2	2	2	7,5	Bom
C5	1	0,5	3	2	1	7,5	Bom
C6	2	1	3	1	1	8	Bom
C7	2	0,5	3	2	2	9,5	Muito Bom
C8	2	0,5	3	2	2	9,5	Muito Bom
C9	1	0,5	3	2	1	7,5	Bom
C10	1	0,5	3	1	1	6,5	Suficiente
C11	2	1	3	2	1	9	Muito Bom
C12	1	0,5	3	2	1	7,5	Bom
C13	1	0,5	3	1	1	6,5	Suficiente
C14	2	1	3	2	1	9	Muito Bom
C15	2	1	3	2	1	9	Muito Bom
C16	2	1	3	2	1	9	Muito Bom
C17	2	0,5	3	2	1	8,5	Bom
C18	1	0,5	3	1	1	6,5	Suficiente
C19	2	1	3	2	1	9	Muito Bom
C20	2	0	0	0	2	4	Insuficiente
C21	1	0,5	3	2	1	7,5	Bom
Média	1,61	0,69	2,80	1,66	1,33	6,78	

Anexo 12

Dispositivo de Avaliação de Matemática (3.º ano)

Nome: _____ Data: _____

1. Com o teu par, e utilizando a fita métrica previamente distribuída, mede a altura e a largura do teu objeto arredondando às centésimas.

	Altura em cm	Largura em cm	Ordenar do mais alto para o menos alto 1-12 1- mais alto 12- menos alto	Ordenar do menos comprido para o mais comprido 1-12 1- menos comprido 12- mais comprido
 frasco de shampoo				
 caixa de ovos pq.				
 rolo de cartão G.				
 frasco de vidro				
 caixa de cereais				
 garrafa de água				
 caixa de barritas				
 caixa de batatas				
 rolo de cartão pq.				
 caixa de ovos G.				
 caixa de bolachas				
 lata de spray				

2. Preenche a altura e a largura dos outros objetos da tabela com as medidas retiradas pelos teus colegas.

3. Faz as conversões abaixo. Utiliza a escala das unidades de comprimento se necessário.

Múltiplos			Unidade	Submúltiplos		
km quilómetro	hm hectómetro	dam decâmetro	m metro	dm decímetro	cm centímetro	mm milímetro
0,001 km	0,01 hm	0,1 dam	1 m	10 dm	100 cm	1000 mm

$$7,25 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}$$

$$6743,8 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ hm}$$

$$9800 \text{ dm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$$

$$435 \text{ hm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$$

$$3,436 \text{ m} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dam}$$

$$126 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dm}$$

$$6,159 \text{ km} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}$$

$$25678 \text{ dam} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ hm}$$

$$3240 \text{ hm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}$$

$$5,75 \text{ km} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dam}$$

Anexo 13

Grelha de Avaliação de Matemática (3.º ano)

Parâmetros Crianças	Capacidade de tirar medidas (3)	Representação das medidas de altura e largura (1)	Capacidade de ordenar conforme os critérios (2)	Representação das conversões (2)	Caligrafia (2)	Total (10)	
D1	3	1	1	1	1	7	Bom
D2	3	1	1,5	1,5	2	9	Muito Bom
D3	2	1	1,5	2	2	8,5	Bom
D4	2	1	1	1,5	1	6,5	Suficiente
D5	2	1	1	1,5	1	6,5	Suficiente
D6	3	1	1,5	1,5	1	8	Bom
D7	3	1	1,75	1,5	2	9,25	Muito Bom
D8	2	1	1,5	1,5	1	7	Bom
D9	3	1	1	1,5	1	7,5	Bom
D10	3	1	1	1,5	2	8,5	Bom
D11	3	1	1,5	1,5	1	8	Bom
D12	2	1	2	1,5	1	7,5	Bom
D13	3	1	1,75	2	2	9,75	Muito Bom
D14	2	1	1,5	1,5	2	8	Bom
D15	3	1	1,75	1,5	2	9,25	Muito Bom
D16	2	1	1	1,5	1	6,5	Suficiente
D17	1,5	1	1	1,5	2	7	Bom
D18	3	1	1	1,5	2	8,5	Bom
D19	2	1	1	1,5	2	7,5	Bom
D20	1,5	1	1,75	0	2	6,25	Suficiente
D21	2	1	1	1,5	2	7,5	Bom
D22	1,5	1	1	1	2	6,5	Suficiente
D23	3	1	2	1,5	2	9,5	Muito Bom
Média	2,41	1	1,34	1,43	1,60	7,80	

Anexo 14

Pedido de autorização para visita de estudo (projeto Mãos na Terra)

Jardim-Escola _____

Autorização para a Visita de Estudo

No âmbito do Projeto *Mãos na Terra*, solicito a autorização de participação na Visita de Estudo à Estufa Fria de Lisboa, no dia ____ de _____ de _____, com saída da escola às _____ horas e com chegada prevista para as _____ horas.

Solicito a entrega desta autorização até dia ____ de _____ de _____, de forma a realizar a reserva do autocarro e das entradas na Estufa Fria de Lisboa, que terá o custo de _____ euros.

Assinatura Professor/a: _____

Autorização Visita de Estudo

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, autorizo o meu educando a participar na Visita de Estudo à Estufa Fria de Lisboa.

Lisboa, _____ de _____ de 20 ____

Anexo 15

Pedido de consentimento de participação (projeto Mãos na Terra)

Consentimento Projeto *Mãos na Terra*

No âmbito do Projeto *Mãos na Terra*, solicito o seu consentimento para a participação do seu educando neste projeto bem como a sua autorização para que lhe possam ser tiradas fotografias e realizadas filmagens que se destinem ao desenvolvimento deste mesmo projeto.

Será garantido o anonimato e em qualquer altura o seu educando pode abandonar este projeto sem prejuízo para ele. As imagens recolhidas constarão do trabalho final que será apresentado a todos os encarregados de educação e comunidade escolar no final do ano letivo.

Consentimento Projeto *Mãos na Terra*

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, autorizo o meu educando a participar e a ser fotografado e filmado no âmbito do Projeto *Mãos na Terra*.

Lisboa, _____ de _____ de 20____

Anexo 16

Ficha de observação
(projeto Mãos na Terra)

Registo de observação da planta do projeto *Mãos na Terra*

Nome: _____

Ano : _____ Turma: _____

[illegible]

Anexo 17

Ficha de Avaliação para cada atividade (projeto Mãos na Terra)

Nome: _____

Ano : _____ Turma: _____

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

1) Gostaste desta atividade do projeto *Mãos na Terra*?

Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

Porquê?

2) Quais os aspetos positivos e quais os aspetos negativos que gostarias de referir.

4) Avalia o teu desempenho ao longo do projeto.

	I	S	B	MB	E
Trabalho em equipa					
Responsabilidade com a tua planta (atividade 4 e 5)					
Interesse e empenho ao longo da atividade					
Participei ativamente em todas as etapas da atividade					
Adquiri conhecimentos					
Cumpri as regras da atividade realizada					
Registei e analisei os dados que recolhi					
Pesquisei sobre aquilo que ia plantar (atividade 4)					

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

5) Deixa uma sugestão para futuros projetos.

Anexo 18

Ficha de autoavaliação final (projeto Mãos na Terra)

Nome: _____

Ano : _____ Turma: _____

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

1) Gostaste do projeto *Mãos na Terra*?

Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

Porquê?

2) Quais os aspetos positivos e quais os aspetos negativos que gostarias de referir.

3) Gostavas de continuar a fazer jardinagem na escola?

4) Avalia o teu desempenho ao longo do projeto.

	I	S	B	MB	E
Trabalho em equipa					
Responsabilidade com a tua planta					
Interesse e empenho ao longo do projeto					
Participei ativamente em todas as atividades					
Adquiri conhecimentos					
Cumpri as regras das atividades realizadas					
Registei e analisei os dados que recolhi					
Pesquisei sobre aquilo que ia plantar					
Avaliação Global					

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

5) Deixa uma sugestão para futuros projetos.
