

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

Eva da Conceição Martins Almeida

Lisboa, setembro 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

Eva da Conceição Martins Almeida

Relatório apresentado para a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Maria Silva Ruivo.

Lisboa, setembro 2022



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Isabel Faria Silva Ruivo

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

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Eva da Conceição Martins Almeida

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo
do Ensino Básico

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

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

Lisboa, 23 de setembro de 20 22

O/A Orientador/a

.....
(Assinatura)


Agradecimentos

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”

O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry

Agradecer a todos aqueles que me acompanharam até ao fim deste percurso é bastante difícil. Foi um percurso cheio de altos e baixos, onde encontrei pessoas espetaculares que espero levar para a vida.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Ruivo, por me ter acompanhado e orientado neste desafio final da minha caminhada académica.

Agradeço muito à comunidade docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus pelo apoio incondicional. Quero expressar o meu agradecimento muito especial aos Professores Maria Filomena Caldeira, Paula Colares Pereira, Maria Fernanda Sampaio, Diana Boaventura, Violante Magalhães, José Maria de Almeida, Jaime Santos e Filomena Moreira da Silva, pelo apoio incansável que muito contribuiu para a minha formação profissional. O vosso exemplo é para mim uma lição de vida!

À D. Isabel, à D. Adelaide, à D. Natália e à D. Maria, pela partilha e ajuda ao longo destes anos.

A todos os educadores e professores cooperantes que me acompanharam ao longo dos estágios curriculares, em especial à professora Patrícia Mosqueira, mas também a todas as crianças que me acolheram tão bem na sua sala de aula. Tenho cada um de vós no meu coração!

Agradeço à minha família por ser um pilar importante na minha vida, em especial aos meus pais e irmão, que sempre me apoiaram, aconselharam e acreditaram. Aos meus avós maternos, por se orgulharem das conquistas dos netos e sonharem ser possível vê-los conquistar os seus sonhos, aos meus avós paternos, pela preocupação e carinho demonstrados diariamente.

A todos os amigos por estarem comigo nas vitórias e derrotas, em especial ao José. A todas as minhas colegas de turma que foram muitas vezes a minha segunda família em Lisboa.

A todos aqueles que de alguma forma cruzaram o meu caminho neste percurso, um enorme obrigada!

Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV tem como objetivo apresentar uma análise sobre a importância da intervenção da supervisão pedagógica, reunindo a informação mais relevante obtida ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1C), iniciado em setembro de 2020 e terminado em julho de 2022.

O relatório está organizado em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de Trabalho de Projeto. Os mesmos são apresentados através de uma contextualização e desenvolvidos com análises objetivas e inferências suportadas cientificamente por autores de referência.

No primeiro capítulo reúnem-se dez relatos de estágio que achei pertinentes destacar. Nestes relatos são mencionadas atividades/aulas que observei e lecionei. Este capítulo apresenta atividades/aulas das valências pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

O segundo capítulo mostra oito planificações realizadas por mim ou por educadoras/professoras. Após a apresentação da planificação em quadro, é explicada a sua conceção, a sua execução e as estratégias e recursos utilizados, considerando a relevância das mesmas.

O terceiro capítulo reúne quatro dispositivos de avaliação: um de Educação Pré-Escolar e três de 1.º Ciclo do Ensino Básico, todos elaborados e aplicados por mim.

No quarto capítulo é apresentado um projeto intitulado *Saudavelmente Saudável*. Este tem como objetivo promover uma alimentação saudável e simultaneamente consciencializar as crianças e os encarregados de educação para um Mundo mais sustentável.

Por último, o relatório termina com uma reflexão final, na qual abordo um pouco do meu percurso académico bem como a experiência vivida ao longo desta etapa de formação no Mestrado Profissional.

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

Abstract

The following Professional Internship Report I,II, III and IV aims to present an analysis of the importance of the intervention of pedagogical supervision and gathers the most relevant information obtained during the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, started on September 2020 and ended on July 2022.

The report is organized into four chapters, Reports, Planning, Assessment Devices and Project Work, presented through contextualization and developed with a theoretical foundation with inferences from several authors.

The first chapter brings together 10 internship reports that I found relevant to highlight. In these reports, the activities/classes that I observed and taught are mentioned. This chapter is organized in two areas and the age groups for which the activities/classes were intended are presented.

The second chapter contains 8 plans made by me or by educators/teachers. After showing the planning in a table, I explain how the activity/class was planned and identify which strategies and resources were used, supported by authors.

The third chapter brings together 4 assessment devices, one for Pre-School and three for the First Cycle of Basic Education, all developed and applied by me.

The fourth chapter focus on the project *Saudavelmente Saudável*, which aims to promote healthy and varied food habits and simultaneously raise children and guardians' awareness about a more sustainable world.

Finally, the report ends with a final reflection, in which I briefly discuss my academic journey as well as the experience lived during this stage of academic training.

Key-Words: Professional internship; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Planning; Project Work.

Índice Geral

Índice de Quadros	XIII
Índice de Figuras	XIV
Introdução	1
Identificação e Contextualização do Estágio Profissional.....	2
Calendarização e Cronograma	4
Capítulo 1 – Relatos de estágio	6
1.1. Síntese do capítulo	6
1.2. Relatos de Estágio.....	6
1.2.1. Relato de Estágio 1 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 5 anos	6
1.2.2. Relato de Estágio 2 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	8
1.2.3. Relato de Estágio 3 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 4 anos	10
1.2.4. Relato de Estágio 4 – Área de Conhecimento do Mundo – 4 anos	12
1.2.5. Relato de Estágio 5 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3 anos	14
1.2.6. Relato de Estágio 6 – Estudo do Meio – 4.º ano.....	16
1.2.7. Relato de Estágio 7 – Visita de estudo – 3.º ano	17
1.2.8. Relato de Estágio 8 – Estudo do Meio – 1.º ano.....	19
1.2.9. Relato de Estágio 9 – Matemática – 1.º ano	21
1.2.10. Relato de Estágio 10 – Português – 2.º ano.....	23
Capítulo 2 – Planificações	25
2.1. Síntese do capítulo	25
2.2. Fundamentação teórica	25
2.3. Planificações em quadro.....	27
2.3.1. Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo e da Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – 3 anos	27
2.3.2. Planificação de Atividade da Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 4 anos.....	29

2.3.3. Planificação de Atividade da Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	32
2.3.4. Planificação de Atividade da Área de Conhecimento do Mundo – 5 anos	34
2.3.5. Plano de Aula – Estudo do Meio – 1.º ano	36
2.3.6. Plano de Aula – Matemática – 2.º ano	39
2.3.7. Plano de Aula – Português – 3.º ano.....	41
2.3.8. Plano de Aula – Educação Artística – 4.º ano	43
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	45
3.1. Síntese do capítulo	45
3.2. Fundamentação teórica	45
3.3. Avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática – 5 anos	48
3.3.1. Contextualização da atividade.....	48
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	48
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	49
3.4. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português – 1.º ano	51
3.4.1. Contextualização da atividade.....	51
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	51
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	54
3.5. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática – 2.º ano	56
3.5.1. Contextualização da atividade.....	56
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	56
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	58
3.6. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano.....	59
3.6.1. Contextualização da atividade.....	59
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	59
3.6.3. Apresentação e análise de resultados.....	62
Capítulo 4 – Trabalho de Projeto “Saudavelmente Saudável”	64
4.1. Introdução do trabalho de projeto	64
4.2. Fundamentação teórica	65
4.2.1. Metodologia do trabalho de projeto	65
4.2.2. Educação para a alimentação saudável.....	66
4.2.3. Educação para a sustentabilidade.....	68
4.2.4. Alimentação e sustentabilidade	70
4.3. Desenvolvimento do projeto	72

4.3.1. Problema	72
4.3.1.1. Problemas parcelares	72
4.3.2. Destinatários.....	72
4.3.3. Entidades envolvidas.....	73
4.3.4. Motivação e Negociação	73
4.3.5. Objetivos.....	73
4.3.5.1. Objetivos Gerais.....	73
4.3.5.2. Objetivos Específicos.....	74
4.3.6. Planeamento.....	74
4.3.7. Recursos.....	76
4.3.7.1. Recursos Materiais	76
4.3.7.2. Recursos Humanos.....	76
4.4. Produtos Finais	77
4.5. Avaliação	77
4.5.1. Avaliação do processo.....	77
4.5.2. Avaliação do produto final	77
4.6. Calendarização	78
4.7. Considerações finais do trabalho de projeto.....	79
Reflexão – Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos	94
Anexo 1 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	
Anexo 2 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	
Anexo 3 – Proposta de trabalho de Estudo do Meio (1.º ano)	
Anexo 4 – Proposta de trabalho de Matemática e Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Matemática (2.º ano)	
Anexo 5 – Proposta de trabalho de Português (3.º ano)	
Anexo 6 – Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática (5 anos)	
Anexo 7 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Domínio da Matemática (5 anos)	
Anexo 8 – Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Português (1.º ano)	

Anexo 9 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da Disciplina de Português (1.º ano)

Anexo 10 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da Disciplina de Matemática (2.º ano)

Anexo 11 – Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Estudo do Meio (4.º ano)

Anexo 12 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da Disciplina de Estudo do Meio (4.º ano)

Anexo 13 – Autoavaliação dos alunos

Anexo 14 – Heteroavaliação aos alunos – trabalho de grupo

Anexo 15 – Avaliação do projeto/produto final

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre	4
Quadro 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre	4
Quadro 3 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre	5
Quadro 4 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre	5
Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Educação Artística	27
Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	29
Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita... ..	32
Quadro 8 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	34
Quadro 9 – Planificação da aula da Disciplina de Estudo do Meio	37
Quadro 10 – Planificação da aula da Disciplina de Matemática	39
Quadro 11 – Planificação da aula da Disciplina de Português	41
Quadro 12 – Planificação da aula da Disciplina de Expressão Dramática/Teatro	43
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Matemática	49
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Português	53
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Matemática	57
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Estudo do Meio	61
Quadro 17 – Calendarização do Trabalho de Projeto	78

Índice de Figuras

Figura 1 – Atividade didática 1	9
Figura 2 – Atividade didática 2	9
Figura 3 – Atividade didática 3	10
Figura 4 – Construção do quadrado	11
Figura 5 – Construção da borboleta	12
Figura 6 – Ilustração da imagem.....	12
Figura 7 – Organização da sala	12
Figura 8 – Confeção da receita dos brigadeiros	14
Figura 9 – Crachá alusivo ao tema	14
Figura 10 – Distribuição das coroas de índios	15
Figura 11 – Contagem de penas	15
Figura 12 – Profissão de jornalista	18
Figura 13 – Exemplo de cartão com informação alusiva ao dia de S. Valentim, fevereiro, inverno	21
Figura 14 – Tapete das estações do ano	21
Figura 15 – Associação dos sólidos geométricos às suas planificações	22
Figura 16 – “A Cidade dos Sólidos”	23
Figura 17 – Proposta de trabalho e bolachas entregues aos alunos	24
Figura 18 – Salame confeccionado	24
Figura 19 – Exemplos de manjericos	29
Figura 20 – Construção da ponte baixa	30
Figura 21 – Móvel da sala	31
Figura 22 – Proposta de atividade	31
Figura 23 – Proposta de atividade	33
Figura 24 – Maqueta das fases da Lua	35
Figura 25 – Cartão manipulável	36
Figura 26 – Atividade experimental	38
Figura 27 – Imagem ilustrativa do terceiro desafio	40
Figura 28 – “Quantos queres?” material utilizado na atividade	40
Figura 29 – Imagem ilustrativa do quarto desafio	40
Figura 30 – Resultado da avaliação do Domínio da Matemática	50
Figura 31 – Resultado da avaliação da Disciplina de Português	54
Figura 32 – Resultado da avaliação da Disciplina de Matemática	57

Figura 33 – Resultado da avaliação da Disciplina de Estudo do Meio	62
Figura 34 – A roda dos alimentos (DGS, 2003)	67
Figura 35 – Emissões europeias de gases de estufa, em função dos vários setores (retirado de Real & Carvalho 2017, adaptado de Tukker et al., 2016; BCFN, 2015)	70

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de 4 semestres na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), nas valências de Pré-Escolar (PE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB).

O Estágio Profissional é um processo de aprendizagem e, tal como o nome indica, permite aos alunos, dos mais variados cursos, vivenciarem experiências profissionais importantes para o desenvolvimento da sua carreira e estarem em contacto com docentes e com a realidade educativa, de modo a terem uma perceção do que vai ser a sua profissão no futuro, como se pode ler em Kunz, Melo, Silva, Rocha-de-Oliveira e Piccini ([sem data], como citado em Bolhão, 2013):

O estágio curricular é, então, considerado um componente importante do processo de formação académica, no qual o aluno se prepara para a inserção no mercado de trabalho mediante a participação em situações reais de trabalho, ou seja, mediante a alocação do aluno em empresas reais munidas de situações práticas onde ele pode exercer de forma inicial a sua profissão e as funções inerentes à mesma. (p. 2)

Na formação de educadores e professores, o Estágio Profissional fundamenta-se nos seguintes princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro):

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; (artigo 33.º)

Atualmente pretende-se dar a necessária atenção à preparação de profissionais de educação. Deste modo a formação deve centrar-se entre a observação e a prática pessoal e coletiva, ajudando o futuro docente a solucionar contrariedades que vão surgindo. Durão e Almeida (2017) afirmam que:

A formação deverá estruturar-se numa interação permanente entre a prática e a reflexão individual e coletiva, procurando soluções para a resolução de eventuais problemas que vão surgindo e para recolher dados, através da observação, indispensáveis ao diagnóstico e à tomada de posições críticas e reflexivas, que construtivamente levam à formação dos formandos/supervisionados e dos próprios supervisores. (p. 73)

O ensino e a aprendizagem, ou seja, a teoria aliada à prática, vivida no estágio profissional, é bastante importante no processo de formação inicial do estudante, pois aí são desenvolvidas inúmeras competências. Conforme Alarcão e Tavares (2003) referem, “a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (p. 45).

Este Relatório de Estágio Profissional está organizado em quatro capítulos e em vários subcapítulos. Primeiro é apresentada a identificação do local de estágio profissional, a calendarização e o cronograma de estágio e de realização do relatório.

De seguida, é apresentado o capítulo designado por Relatos de Estágio no qual são explanadas as sete atividades/aulas implementadas durante o estágio e outras três que observei, num total de dez relatos.

O capítulo 2 é composto por oito planificações em quadro de atividades/aulas propostas por mim ou observadas em momentos diferentes do estágio. Estas planificações destinam-se às faixas etárias dos três aos dez anos, ou seja, na PE e no 1CEB. É importante referir que as planificações contêm a duração da atividade/aula, as estratégias implementadas e os recursos utilizados.

O capítulo 3 é constituído por quatro dispositivos de avaliação. Um referente a uma atividade implementada na PE e três de aulas lecionadas no 1CEB. Cada dispositivo é composto por uma breve explicação da atividade, pelos parâmetros de avaliação, os critérios e as cotações, bem como pela apresentação dos resultados obtidos.

No último capítulo é apresentado um trabalho de projeto intitulado *Saudavelmente Saudável*, que está dividido em várias fases: problema, entidades envolvidas, objetivos, recursos necessários, avaliação e calendarização.

Identificação e Contextualização do Estágio Profissional

A época de estágio curricular do 1.º semestre realizou-se entre os dias 16 de outubro de 2020 e 12 de fevereiro de 2021. Realizei o Estágio Profissional I numa escola privada em Lisboa, doravante designada por escola “A”, que inclui as valências de Creche, PE e 1CEB. A primeira valência abrange crianças dos 0 aos 2 anos, as duas últimas abrangem crianças dos três aos dez anos.

Com aproximadamente 400 alunos, a escola dispõe de uma direção constituída por duas diretoras. O corpo docente é constituído por vinte e cinco docentes, três educadoras na valência de Creche, seis na PE, oito professores no 1CEB e ainda oito docentes nas disciplinas de Música, Educação Física, Inglês e Artes Visuais. Conta ainda com a cooperação de 4 docentes no apoio pedagógico e dezoito colaboradores não docentes.

O espaço físico da escola “A” é constituído por uma área interior, onde encontramos o gabinete da direção, uma secretaria, uma sala de Berçário, duas salas de Creche, quatro salas de Pré-Escolar, um salão central onde são realizadas atividades para crianças de quatro anos, oito salas de 1CEB, várias casas de banho para adultos e crianças, tendo uma adaptada a pessoas com necessidades motoras, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de reuniões, uma cantina, uma cozinha e sala de arrumos. No espaço

exterior existe um recreio coberto e dois recreios descobertos, um é destinado à PE e o outro ao 1CEB.

No início do ano de 2021 foi decretado estado de calamidade devido à pandemia por COVID-19 e, segundo o Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro, da Presidência do Conselho de Ministros as atividades escolares sofreram alterações significativas, como relata o DL:

(...) pelo presente Decreto procede-se, desde logo, à suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a partir do dia 22 de janeiro e, pelo menos, até ao dia 5 de fevereiro de 2021, caso se verifique a renovação do estado de emergência.

Porém, o ensino superior continuou a ter aulas a distância, por videoconferência através da plataforma ZOOM. Por decisão do Conselho Técnico-Científico da ESEJD, foi-nos dada a oportunidade de iniciar o estágio virtualmente, assistindo a palestras e conferências, assim como a possibilidade de assistirmos às atividades dadas pelas educadoras e professoras aos grupos de crianças/alunos onde estaríamos a estagiar presencialmente. Desta forma, a perda foi menor e foi possível testemunhar da capacidade de improviso e de trabalho dos docentes que, com pouca ou nenhuma preparação, conseguiram adaptar-se à nova realidade de lecionar. Assisti a atividades muito interessantes, que tiveram uma excelente adesão dos pais e encarregados de educação assim como das crianças/alunos.

Retomámos o estágio presencial no dia 5 de abril de 2021, que terminou no dia 9 de julho do mesmo ano.

Efetuei o Estágio Profissional II numa escola privada em Lisboa, escola “B”, que abrange as valências de PE e 1CEB e conta com a colaboração de seis educadoras de infância, nove professores titulares de turma, três professores de apoio educativo e ainda sete docentes nas disciplinas de Música, Educação Física, Inglês, Artes Visuais e Cerâmica. Há, ainda, quatro auxiliares de ação educativa que prestam auxílio imprescindível a toda a comunidade educativa.

Esta escola é composta por treze salas de aula. Quatro salas de PE (sendo que a faixa etária dos quatro anos se encontra num salão comum) e nove salas do 1CEB. A escola tem 334 crianças no total. Usufri também de uma biblioteca, de uma sala de informática e de uma sala multiusos. Para além destas salas, tem um gabinete de direção, uma secretaria, um ginásio, um refeitório, uma cozinha, três dispensas, um vestíbulo, cinco zonas de casa de banho para crianças e quatro zonas de casas de banho para adultos. No exterior podemos encontrar dois parques infantis, um destinado às crianças da pré-escolar e outro aos alunos do 1.º ciclo o ensino básico.

O estágio curricular III, do 3.º semestre, realizou-se entre os dias 15 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022. Voltei novamente à escola “A”, já mencionada.

O estágio curricular IV, do 4.º semestre, foi realizado na escola “B” e teve início no dia 7 de março de 2022, terminando no dia 8 de julho do mesmo ano.

Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional auxiliou o meu trajeto académico ao longo dos quatro semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O cronograma abaixo reúne, de forma sucinta, as atividades realizadas ao longo dos vários semestres. Estas emergiram no sentido de incentivarem os estudantes no seu desenvolvimento profissional e no seu percurso enquanto estagiários.

Nos quadros 1, 2, 3 e 4, apresentados abaixo, podemos observar diferentes atividades referentes ao Estágio Profissional. Cada um dos quadros demonstra os Estágios nas duas valências, designadamente na PE e no 1CEB. São também apresentadas, as semanas do Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, as reuniões de estágio, as orientações tutoriais e a elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

Quadro 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre

Semestre	Atividade	Data
1.º	Estágio em Educação Pré-Escolar, na faixa etária dos 5 anos	16/10/2020 – 12/02/2021
	Reuniões de Estágio	20/11/2020; 22/01/2021; 25/01/2021; 29/01/2021; 01/02/2021; 15/02/2021
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	13/10/2020 – 09/02/2021

Quadro 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre

Semestre	Atividade	Data
2.º	Estágio em Educação Pré-Escolar, na faixa etária dos 4 anos	12/03/2021 – 09/07/2021
	Reuniões de Estágio	08/03/2021; 15/03/2021; 5/04/2021; 24/05/2021; 18/06/2021
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	09/03/2021 – 06/07/2021

Quadro 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º semestre

Semestre	Atividade	Data
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	27/09/2021 – 08/10/2021
	Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sala do 4.º ano	15/10/2021 – 18/02/2022
	Reuniões de Estágio	26/11/2021; 14/01/2022; 22/02/2022
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	14/10/2021 – 18/02/2022

Quadro 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º semestre

Semestre	Atividade	Data
4.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	21/02/2022 – 25/02/2022
	Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sala do 1.º ano	07/03/2022 – 29/04/2022
	Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sala do 2.º ano	02/05/2022 – 08/07/2022
	Reuniões de Estágio	29/04/2022; 03/06/2022; 27/06/2022; 15/07/2022
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	07/03/2022 – 8/07/2022

Capítulo 1 – Relatos de estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste primeiro capítulo irei relatar as dez atividades mais significativas que observei ou realizei ao longo do Estágio Profissional. Três atividades foram elaboradas por mim e sete observadas de educadores/professores cooperantes, em valências diferentes ao longo dos quatro semestres.

As atividades estão organizadas por ordem cronológica e o relato das mesmas é acompanhado pela respetiva inferência fundamentada.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 5 anos

No dia 12 de novembro de 2020, observei uma atividade dirigida para um grupo de vinte e cinco crianças, com cinco anos, no âmbito da Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática, com recurso ao material manipulável estruturado, que tem como nome *Dons de Froebel*. Nesta atividade foram utilizados mais especificamente o 3.º e 4.º Dom. Com este material foram realizadas algumas operações de adição e subtração que permitem o desenvolvimento de noções matemáticas importantes como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aquisições e apoiar a criança no seu desejo de aprender. Esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. (p. 77)

A Educadora solicitou a ajuda de três crianças para distribuírem a caixa dos dois *Dons de Froebel*, as restantes crianças esperavam, nos respetivos lugares, o material necessário para aula.

Antes de começar a atividade, a docente distribuiu também material didático relativo à história que iria contar, de forma a criar um ambiente alusivo à atividade. Para Prado (1998, como citado em Caldeira, 2009), os materiais didáticos são excelentes para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e destrezas sendo estes “o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças” (p. 17).

Primeiramente foram lembradas a regras para o bom uso do material. Foram igualmente recordadas algumas características do mesmo, como a sua composição, (por quantos sólidos geométricos é composta cada caixa, quais são, etc.). Depois foram dadas as indicações para a abertura correta das caixas e onde as colocariam arrumadas, normalmente

as caixas deviam ser arrumadas no canto superior direito da mesa, de modo a trabalhar a orientação espacial e a lateralidade. Este grupo em particular tem algumas dificuldades neste aspeto, portanto a Educadora tenta estimular estes conceitos com este tipo de material e com outros também. Para Caldeira e Reis (2013), “o ato de manipular permite descobrir padrões, ultrapassar o erro, criando relações que são essenciais para aprender matemática” (p. 7).

De seguida, a Educadora começou por contar uma história que falava de um senhor que tinha uma camioneta com mercadoria. Ao longo do conto as crianças procederam à construção da camioneta com os *Dons de Froebel*. Houve algumas crianças que não fizeram a construção com a devida orientação, ou seja, da esquerda para a direita, ficando assim a parte da frente da camioneta virada para o lado direito e não para o lado esquerdo como era suposto.

Na continuação da narrativa, a docente passou para a construção da ponte alta, onde foram utilizados os materiais didáticos distribuídos no início da aula, sendo estes carros em 2D. Foi pedido às crianças que colocassem os carros no tabuleiro da ponte e com recurso aos mesmos foram feitas questões de cálculo mental. De modo a completar a história, o grupo de crianças respondeu a algumas questões, com o intuito de desenvolver a sua criatividade e o seu sentido crítico, e assim envolveram-se numa atividade mais lúdica. Para Barros e Palhares (1997), “no jardim-de-infância deve dar-se prioridade a actividades que constituam momentos lúdicos, não necessariamente jogos competitivos” (p. 121). Esta construção, por norma, é trabalhosa e o grupo demonstrou bastantes dificuldades. Houve crianças que não conseguiram perceber a orientação dos sólidos geométricos ou quais teriam de utilizar para fazer o tabuleiro da ponte ou os pilares da mesma.

Por vezes, a construção acabava mesmo por cair o que se tornava um pouco frustrante. A educadora, nestas situações, auxiliou todas as crianças que mostravam ter mais dificuldades, explicando várias vezes como teriam de colocar as peças. Caso a criança, depois da explicação, não entendesse o que era pretendido, a docente ia ao pé da mesma e explicava mais uma vez. Depois do auxílio prestado todas as crianças foram capazes de fazer sozinhas a construção pretendida.

Ao longo da história, a educadora colocava questões relacionadas com operações matemáticas, mais precisamente a adição e a subtração, de forma a desenvolver e a trabalhar o cálculo mental das crianças. Palhares, Vale e Pimentel (2004) referem que o cálculo mental tem de ser explorado desde muito cedo.

É importante referir que a educadora tinha o 3.º e o 4.º *Dons de Froebel* em tamanho grande, de forma que todas as crianças vissem bem as construções. Para auxiliar, tinha também uma folha em tamanho A3 com imagens das construções que iriam ser feitas.

No fim da atividade, as crianças arrumaram, devidamente, os sólidos geométricos nas respetivas caixas e foi solicitada a cooperação de outras três crianças para arrumarem as caixas do material no respetivo armário, bem como o material didático de apoio distribuído.

1.2.2. Relato de Estágio 2 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Esta atividade foi realizada, por mim, num grupo de vinte e cinco crianças de 5 anos, no dia 11 de dezembro de 2020 e está inserida na Área do Conhecimento do Mundo; Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

O plano desta atividade foi pensado para um dia, desde as 9h até às 16h, com os respetivos intervalos de descanso e refeições, tendo sido dividida entre o período da manhã e da tarde.

Neste relato vou apenas descrever a atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo como objetivo trabalhar o reconhecimento da letra abordada neste dia (letra /q/).

Comecei a atividade com a leitura de um poema, sobre a letra /q/, do livro *Alfabeto Mágico – Aprendo a escrever as letras*, de Emília Gonçalves. Com o propósito de levar as crianças a decifrarem a letra que iríamos abordar.

Depois de ter lido o poema, foi entregue uma proposta de atividade às crianças (Anexo 1), na qual era pedido que fizessem o grafismo da letra /q/, que identificassem a mesma em várias palavras e pintassem as respetivas imagens. O último exercício tinha uma pequena sopa de letras em que as crianças tinham de pintar de azul a letra /q/, distinguindo-a das outras letras. Esta proposta trabalhava essencialmente a identificação da letra.

Para as crianças que necessitavam de trabalhar os ditongos, foi-lhes facultado duas propostas de atividade (Anexo 2) nas quais tinham de identificar e formar os vários ditongos existentes. Na perspetiva de Sim-Sim, Ramos e Santos (2006) é importante trabalhar o princípio alfabético, pois este “assume que a cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras “ (p. 63).

Como é habitual o grupo de crianças, dividido por grupos de leitura, todos os dias tem uma lição da *Cartilha Maternal*. Como foi necessário dar auxílio a algumas crianças que necessitaram de ajuda na realização das propostas de atividade, não foi possível dar a lição planeada neste dia.

A lição da *Cartilha Maternal* foi dada a duas crianças, no dia seguinte, e feita a leitura preparatória de palavras com a letra /q/ aprendida no dia anterior. Nesta lição dizemos o seguinte: “esta letra chama-se **quê** [K] e, lê-se com a língua encolhida” (Ruivo, 2009, p. 167). Ensinamos o ponto de articulação da letra para facilitar a oralidade da criança, ajudando-a a

pronunciar corretamente o fonema. É também explicado que esta letra anda sempre acompanhada da letra /u/, mas que este não se lê quando à sua frente tem /e/ ou /i/ (ex.: queijo). Se à frente do /u/ estiver /o/ ou /a/, este geralmente lê-se (ex.: qualidade) (Ruivo, 2009).

Depois da lição, as crianças tiveram a oportunidade de manusear material didático alusivo à mesma.

A primeira atividade (Figura 1) era composta por cartões com palavras e imagens associadas. Cada cartão continha um número que correspondia a um saco, nesse saco estavam molas com letras. O objetivo era a criança ler a palavra e, com as molas, prendê-las no cartão, organizando as letras de forma a escrever a palavra lida, alguns sacos incluíam molas com letras “intrusas”.



Figura 1 – Atividade didática 1

Na segunda atividade (Figura 2), as crianças escolhiam aleatoriamente um cartão com uma imagem, de seguida era entregue um saco que continha um cartão com a palavra correspondente à imagem, e cubos de gelo (reutilizáveis) com letras. O objetivo desta atividade era a organização das letras de forma correta, de modo a escrever a palavra lida e ilustrada. Nesta atividade senti que as crianças tiveram mais dificuldades do que na atividade anterior, por não ser tão intuitivo a escrita e a leitura das palavras.

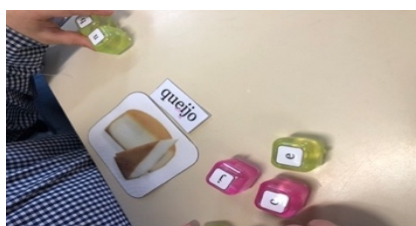


Figura 2 – Atividade didática 2

Por último, a terceira atividade (Figura 3), era constituída por cartões com imagens, as respetivas palavras e uma sopa de letras. O objetivo era que as crianças lessem a palavra do cartão que escolheram e encontrassem a mesma palavra na sopa de letras.

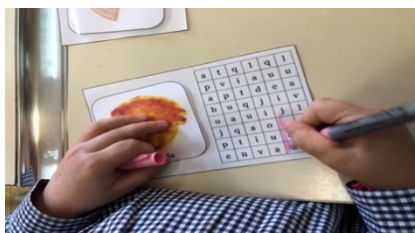


Figura 3 – Atividade didática 3

Estas atividades, se bem que mais direcionadas para a escrita e leitura de palavras com a letra /q/, permitiram desenvolver diálogos diversos e diferentes com as crianças sobre o valor semântico das palavras, enriquecendo o seu léxico e a sua oralidade, pois foi possível corrigir algumas palavras mal pronunciadas, alguma frase sintaticamente incorreta, etc. Assim, e como refere Silva et al. (2016) “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p. 64). Os mesmos autores acrescentam ainda que:

(...) o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (p. 6)

Como futura docente, considero importante este tipo de atividades com crianças em idade pré-escolar. Nesta proposta, em particular, as crianças manifestaram grande interesse.

1.2.3. Relato de Estágio 3 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 4 anos

No dia 30 de abril de 2021, num grupo com vinte e seis crianças, na faixa etária dos 4 anos, observei uma atividade no âmbito da Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática, com recurso ao material *Tangram*.

O *Tangram* é um material manipulável estruturado, que ajuda as crianças a compreenderem noções geométricas que podem ser trabalhadas através da manipulação das peças (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010).

É essencial que as crianças sejam envolvidas em atividades que lhes permitam manipular e observar objetos com formas geométricas diferentes, ajudando-as a reconhecer essas formas (Mendes & Delgado, 2008).

Primeiramente a docente começou por questionar as crianças sobre o material que tinham à sua frente e as suas características, recorrendo às seguintes questões: “Qual é o nome do material que temos à nossa frente?”, “Por quantas peças é composto o *Tangram*?”, “Quais são as características das peças?”, “Há formas iguais?” “Se sim, quais são?”, entre outras, de forma a perceber as conceções prévias do grupo.

Recorrendo às respostas que foram dadas, a docente e os alunos contaram o número de lados e de vértices das peças, observaram que o *Tangram* tem peças iguais, mas com tamanhos diferentes, bem como peças com formas distintas. De acordo com Alsina (2004), a utilização do *Tangram* na matemática é muito profícua para a aprendizagem da geometria “tanto no que se refere às suas propriedades (lados formados por linhas rectas ou curvas, número de lados de cada figura, etc.), como nas relações que se podem estabelecer entre as diferentes figuras.” (p. 82)

Durante a atividade, a educadora recorreu a questões dirigidas, obtendo sempre respostas positivas.

Antes de o tema da aula ser introduzido, foi pedido ao grupo para construir o quadrado do *Tangram* (Figura 4). Algumas crianças mostraram dificuldade na construção do mesmo, por isso a construção foi feita, em grande, no quadro para que todos conseguissem ver. Mesmo assim algumas crianças mostraram ter dificuldade, por isso, eu e a educadora fomos circulando pela sala para os ajudar e esclarecer.

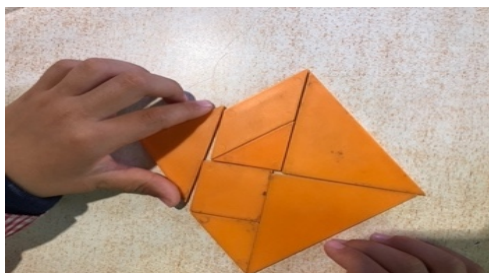


Figura 4 – Construção do quadrado

Após a construção do quadrado, a docente passou para a narração de uma história sobre uma borboleta. À medida que a história era contada foram colocadas questões dirigidas de cálculo mental (Quanto é uma dezena, meia dezena, a meia dúzia, uma dúzia), fazendo com que as crianças prestassem especial atenção ao conto. Na perspetiva de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. (...) o educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinem a saber escutar. (p. 37)

De forma a ajudar as crianças com dificuldades no cálculo mental, as operações foram feitas com algarismos móveis, num quadro magnético, no qual se encontrava um copo com lápis, caso fosse necessário a criança recorrer à contagem para conseguir chegar ao resultado da operação. Castro e Rodrigues (2008) afirmam que “as competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem” (p. 29).

Terminado o conto, foi distribuída uma proposta de atividade a cada criança (Figura 5), para que construíssem uma borboleta. Foi solicitado ao grupo que colocasse as peças no sítio correspondente e verifiquei que nenhuma mostrou dificuldade em efetuar esta tarefa. Conforme Damas et al. (2010), o material *Tangram* “permite realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos” (p. 137).

Por fim, foram distribuídos os lápis de cor para que pudessem pintar a borboleta ao seu gosto (Figura 6).



Figura 5 – Construção da borboleta

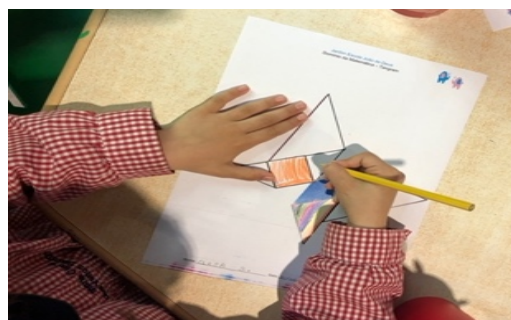


Figura 6 – Ilustração da imagem

Após a conclusão da tarefa, cada criança entregou o seu trabalho, arrumou o material no respetivo lugar e esperou pela próxima atividade.

1.2.4. Relato de Estágio 4 – Área de Conhecimento do Mundo – 4 anos

A seguinte proposta de atividade foi realizada por mim, no dia 18 de junho de 2021, na sala dos quatro anos, num grupo de vinte e seis crianças. O tema desta atividade está inserido na Área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente as profissões, neste caso o pasteleiro.

Antes de iniciar a atividade organizei as mesas da sala, de forma a que as crianças ficassem em círculo (Figura 7). Preparei todos os utensílios precisos para a confeção da receita, com todos os ingredientes necessários.

Comecei por questionar as crianças sobre a profissão que gostavam de ter no futuro. Cada um deu a sua resposta sendo todas bastante diferentes umas das outras, como por exemplo: “Gostava de trabalhar num circo.”, “Gostava de ser dentista, para que todas as pessoas tenham dentes bonitos.”, “Eu quero ser Bailarina.”, entre outras. Tentei que houvesse uma conversa com o grupo de crianças,



Figura 7 – Organização da sala

para que cada uma pudesse expressar o seu desejo e interesse pela profissão que mencionou, verbalizando uma breve explicação da sua escolha. Sim-Sim et al. (2008): referem a importância da comunicação oral:

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. (p. 40)

De seguida, de modo a introduzir o tema, disse ao grupo que, para além de gostar de ser professora, também gostava de outra profissão. Então, vesti uma bata e coloquei um chapéu de pasteleiro. Questionei as crianças sobre a “farda” que tinha vestida e as respostas foram diversas: “cozinheiro”, “cientista”, “um senhor que faz bolos”; “doceiro”. As crianças acabaram por mencionar o nome correto da profissão (pasteleiro) e falámos um pouco sobre a mesma, promovendo a partilha de ideias e o diálogo. Silva et al. (2016) defendem que o educador deve promover aprendizagens que estimulem a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, questionando as suas observações. Achei pertinente a pergunta que formulei e as respostas que deram, demonstrando as vivências das crianças e creio ter despertado alguma curiosidade.

De forma a integrar o grupo na atividade, pedi-lhes ajuda para confeccionar uma grande encomenda de brigadeiros de banana que me tinha sido solicitada no dia anterior.

Expliquei que tínhamos de ter alguns cuidados de higiene iguais às do pasteleiro antes de começar a trabalhar. As crianças mencionaram a maior parte dos cuidados a ter, mesmo antes de eu os enumerar. Referiram a lavagem das mãos e do local de trabalho e a utilização de uma farda (as crianças referiram que tinham um bibe e que servia para não sujarem a sua roupa, como o pasteleiro). Ao longo da conversa, uma das crianças reparou no facto de não terem chapéus e alertou para a sua importância. “Os nossos cabelos não podem cair na comida. Temos de usar um chapéu.”. Aproveitando a observação pertinente da criança, distribuí um chapéu, igual ao meu, a cada um, o que levou a grande euforia no grupo, mostrando grande entusiasmo pela atividade. De seguida, procedemos à lavagem das mãos e das mesas. De acordo com Cerezo (1997), “o educador, mediante perguntas às crianças e face aos seus comentários, procurará que se descrevam, resumidamente, o tipo de operações características de cada profissão, as ferramentas que se utilizam, os conhecimentos que deve ter o trabalhador, a utilidade da sua profissão, etc.” (p. 444).

Para ajudar na leitura da receita, visto que as crianças tinham 4 anos, elaborei um livro no tamanho A3 com texto e imagens, de maneira a que associassem as imagens às palavras que as mesmas representavam.

À medida que íamos a receita fazíamos os passos da mesma (Figura 8): as crianças ajudaram na confeção, descascaram as bananas e misturaram todos os ingredientes.

Com o auxílio da educadora e da auxiliar de educação, cada criança deu forma ao seu brigadeiro, passou-o pelas pepitas multicores e colocou-o na forma de papel. Assim que foi possível, o grupo provou o doce confeccionado.

No fim da atividade, distribuí um crachá alusivo ao tema (Figura 9) com o nome de cada criança, como agradecimento por terem ajudado o pasteleiro a terminar a confeção dos brigadeiros que lhe tinham sido encomendados.

Esta atividade teve como objetivo aproximar o grupo à atividade profissional de pasteleiro, envolver todos os alunos na confeção de brigadeiros de banana e promover e estimular a comunicação oral.



Figura 8 – Confeção da receita dos brigadeiros



Figura 9 – Crachá alusivo ao tema

1.2.5. Relato de Estágio 5 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3 anos

Este relato refere-se a uma atividade a que assisti, na sala dos 3 anos, no dia 19 de outubro de 2021. Como não foi possível estagiar nesta faixa etária, devido à COVID-19, pedi a uma das educadoras, da escola onde realizei o estágio do 2.º semestre (escola “B”), para observar uma atividade.

A atividade que observei insere-se na Área da Expressão e Comunicação, tendo a educadora feito interdisciplinaridade com os Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta atividade realizou-se na parte da tarde, depois da sesta e do descanso das crianças.

A educadora começou por sentar as crianças em meia-lua, num tapete que se encontrava na sala. Para iniciar a atividade e envolver as crianças na mesma, mostrou uma tenda e um índio em boneco. A disposição e a decoração do espaço físico da sala de aula, enquanto modificador do ambiente educacional, é das melhores medidas curriculares, bem como o envolvimento das crianças nas atividades, pois podem promover a aprendizagem ativa das mesmas (Formosinho, 1996).

As crianças não sabiam o que era um índio e, portanto, foi explicado ao grupo o que era antes da atividade começar.

A docente contou a história “Um índio que queria um cavalo para montar”. A educadora tinha uma tenda de índio com micas transparentes e à medida que ia contando a história, colocava nas micas imagens com um pequeno texto, para que as crianças conseguissem ver e acompanhar o conto. De acordo com Silva et al. (2016) “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p. 66).

As crianças foram interagindo com a narrativa dando comida ao cavalo, entre outras ações, mostrando sensibilidade para o tema do respeito pela vida animal. A educadora aproveitou para abordar o tema dos direitos e deveres de pessoas e animais. É importante que as crianças tenham noção de que, apesar de sermos todos diferentes, enquanto pessoas, todos temos direitos e deveres, e que estes são imprescindíveis à vida em comum (Silva et al., 2016).

No final do conto, a docente perguntou ao grupo se eles também queriam ser índios e amigos do cavalo. Responderam todos de forma afirmativa e ficaram bastante contentes quando perceberam que teriam uma coroa de índio como o personagem da história (Figura 10).

Durante a atividade, uma criança afirmou que o conto que estava a ouvir era uma música que a mãe lhe cantava e, valorizando a intervenção da criança, a educadora no final cantou a música com o grupo. Cantaram duas vezes a música, de mãos dadas, à volta da tenda. Relativamente à importância da música na educação, Sousa (2003b) afirma que:

Não é necessário o professor ter conhecimento de escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento para se poder proporcionar a crianças meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem neste domínio as suas necessidades de expressão e criação. (p. 18)

Assim, é importante referir que a música no jardim de infância contribui para o bem-estar e prazer da criança, dá seguimento às emoções e afetos vividos em várias experiências (Silva et al., 2016).



Figura 10 – Distribuição das coroas de índio

De seguida, as crianças sentaram-se no seu lugar e a educadora colocou na mesa um tapete com um índio grande para cada criança e fez a seguinte questão “O que falta aos índios?” e o grupo respondeu que não tinham penas na coroa. Então a docente distribuiu penas de várias cores, colocou no centro de cada mesa, mas pediu ao grupo que não mexesse nas penas até ela dizer.



Figura 11 – Contagem de penas

A educadora explicou a atividade que iriam fazer: era um jogo que consistia em ouvirem o número de palmas que ela batia e depois teriam que retirar, do centro da mesa, o mesmo número de penas e colocarem-nas na coroa dos índios (Figura 11). Sobre o desenvolvimento social que o jogo proporciona, Alsina (2004),

refere que este, “quer seja livre quer seja estruturado, é uma fase necessária, que faz a ponte entre a fantasia e a realidade e promove, por isso, em simultâneo, o desenvolvimento social e intelectual, numa fase eminentemente lúdica do desenvolvimento infantil” (p. 6).

Nesta atividade algumas crianças necessitaram de ajuda na contagem das penas. Sempre que era preciso ajudar algumas delas, a educadora pegava em penas e fazia a contagem das mesmas, em voz alta, para que todas pudessem ver, ouvir e contar. Como referem Barros e Palhares (1997), “as crianças pequenas (à volta dos 3 anos) desenvolvem certas capacidades verbais de contagem numa ordem particular e podem aplicá-las na resolução de problemas envolvendo pequenos números de itens” (p. 52).

Foram feitas algumas situações problemáticas simples, como por exemplo “O índio tem três penas na coroa se juntarmos mais duas, quantas ficam?”, a criança a quem foi dirigida a questão conseguiu responder corretamente.

Depois da atividade, o grupo brincou livremente com o material até os chamarem para o lanche. Retiraram as coroas da cabeça, colocaram-nas na caixa e arrumaram as penas no local que lhes foi indicado.

1.2.6. Relato de Estágio 6 – Estudo do Meio – 4.º ano

No dia 26 de novembro de 2021, assisti a uma aula de Estudo do Meio, mais concretamente uma atividade de História, numa turma de 4.º ano, com vinte e um alunos.

Antes de mais, considero relevante referir o papel do professor no ensino da História. Schmidt e Cainelli (2012) esclarecem que “o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer-bem, laçando os germes do histórico” (p. 34).

A docente começou por rever o rei já aprendido, D. Manuel I. De modo a haver um diálogo, foi fazendo questões dirigidas aos alunos, os mesmos responderam sempre corretamente e foram completando com algumas ideias essenciais, tornando a aula mais

dinâmica. Segundo Fabregat e Fabregat (1993) “a aula activa não é apenas o trabalho realizado pelos alunos durante a hora, mas também a sua participação contínua em todas as fases que esta apresenta” (p. 17).

Seguidamente, foi distribuída uma proposta de trabalho com espaços lacunares, que os alunos deveriam preencher, aferindo os seus conhecimentos.

O rei abordado neste dia foi o Rei D. João III, “O Piedoso”. De modo a enriquecer a aula, a professora utilizou um *PowerPoint* no qual constava a informação necessária para o preenchimento das lacunas da proposta de trabalho distribuída.

Segundo Amaral, Alves, Jesus e Pinto (2012) “é necessário dar a conhecer aos alunos uma outra ideia, a da História como ciência que explica, contextualiza e orienta” (p. 4). Desta forma, a aula foi dada de uma maneira diferente. A docente abordou o tema como se fosse uma história, falou de algumas curiosidades do rei e da época, e isso fez com que os alunos mostrassem bastante interesse, prendendo a sua atenção ao logo de toda a aula.

1.2.7. Relato de Estágio 7 – Visita de estudo – 3.º ano

No dia 18 de fevereiro de 2022, acompanhei duas turmas do 3.º ano do 1CEB, ambas com vinte e dois alunos, a pedido das professoras titulares, a uma visita de estudo à *Kidzania*, em Lisboa.

Aceitei de imediato o convite das professoras. Devido à COVID-19 não foi possível estagiar nesta faixa etária, e encarei esta visita como uma oportunidade privilegiada e única de interagir com esta faixa etária.

As visitas de estudo são um meio muito propício para a estimulação da aprendizagem dos alunos. Contudo, é essencial saber que não é o facto de se planear uma visita de estudo que garante aprendizagens ou até o próprio estímulo para aprender (Trindade, 2002).

Almeida (1998) refere que uma visita de estudo é uma viagem organizada pelos professores com objetivos educacionais específicos. Nessas visitas os alunos observam e experienciam novos materiais e vivências. A *Kidzania* é um parque onde as crianças, até aos quinze anos, têm a oportunidade de “viver” numa cidade adaptada e experienciar a vida de um adulto num ambiente muito próximo da realidade, aqui podem vivenciar cerca de sessenta profissões diferentes.

No dia da visita à *Kidzania*, saímos da escola de manhã, por volta das 9h30, fomos todos juntos de autocarro até ao centro comercial UBBO, local onde fica situado este parque. Dirigimo-nos à entrada onde foi explicado às crianças, que nunca tinham ido ao parque, que iriam receber *KidZos* (moeda oficial da *Kidzania*). Anderson e Lucas (1997, como citado em Faria et al., 2015) indicam-nos que se “a visita de estudo decorre num ambiente novo para o aluno, poderá ser importante que esta receba informação acerca do que irá observar, com o objetivo de reduzir o efeito de novidade” (p. 28).

Este dinheiro serve para os cidadãos (crianças) acederem aos serviços disponíveis na cidade, como por exemplo, cabeleireiro, dentista, escola de condução, entre outros. Para ganharem *KidZos*, as crianças tinham de exercer uma profissão à escolha, podiam praticar várias profissões e as vezes que quisessem. Aqui, os alunos tinham de gerir o dinheiro que lhes era dado, pondo em prática os conhecimentos previamente adquiridos sobre o tema nas aulas de Matemática. Nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) para a Matemática, no 3.º ano do 1CEB, é indicado como práticas essenciais de aprendizagem a “realização de cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental e usando algoritmos, em contextos diversos” (p. 7).

Esta visita de estudo veio reforçar a ideia que os professores têm de que “quando leccionam determinados conteúdos, o espaço físico da aula é limitador da compreensão de determinado assunto.” (Mouro,1987, como citado em Almeida, 1998, p. 53). Por isso, consideram benéfico que as suas aulas se prolonguem para além do espaço físico onde são habitualmente desenvolvidas as actividades, expondo os alunos a um ambiente lúdico e didático comprovadamente mais proveitoso. (Mouro,1987, como citado em Almeida, 1998).

Algumas das profissões mais escolhidas pelo grupo de alunos foram: jornalista, bombeiro, funcionário do *McDonald's* (onde podiam comer o hambúrguer que confeccionavam), inspetor da polícia, piloto de aviões e outros (Figura 12).

As crianças andaram livremente pelo parque, sempre supervisionadas por adultos. Em todas as actividades havia uma pessoa responsável que explicava às crianças o que tinham e podiam fazer. Em algumas profissões os cidadãos recebiam um bónus no fim do “trabalho”, por exemplo, na fábrica da *Compal*, era oferecido um pacote de sumo, no restaurante da *Pizza Hut* as crianças comiam a pizza que confeccionaram, entre outros exemplos.



Figura 12 – Profissão de jornalista

As actividades foram pensadas com o intuito de serem divertidas e ao mesmo tempo pedagógicas, baseando-se no conceito *edutainment* (educação + entretenimento). O propósito é ensinar às crianças regras e valores de cidadania, fazendo com que consigam viver em comunidade. Carmo (2014) diz-nos que “(...) para se ser cidadão é preciso aprender previamente a ser pessoa, o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu desenvolvimento pessoal” (p. 39).

Outro objetivo deste parque consiste em dar autonomia às crianças. Nas várias actividades, era-lhes dada muita autonomia para que conseguissem gerir sozinhas o seu dinheiro e tomassem decisões em relação ao uso do mesmo. Todavia, Neto (2020) afirma que “andar em liberdade implica que a criança tenha autonomia para explorar os diversos

espaços do seu cotidiano e brincar nestes, ao seu próprio ritmo, de forma autónoma ou com outras crianças” (p. 166).

Por voltas das 13h00 reunimos as duas turmas num minicampo de futebol, onde estavam mesas com comida para que as crianças e as professoras almoçassem. Depois da refeição, as crianças colocaram o lixo no local nos respetivos ecopontos. Posteriormente, ainda sobrou algum tempo para andarem pelo parque e realizarem algumas atividades que ainda não tinham tido oportunidade de experimentar.

Por fim, perto 14h00, voltámos a reunir o grupo para regressarmos à escola e, em conjunto, dirigimo-nos para o autocarro.

1.2.8. Relato de Estágio 8 – Estudo do Meio – 1.º ano

A seguinte aula foi lecionada pela minha colega de estágio, no dia 21 de março de 2022, numa turma de 1.º ano do 1CEB com vinte e cinco alunos. Esta aula inclui-se na Disciplina de Estudo do Meio, mais concretamente no conteúdo *Estações do Ano*.

A minha colega começou por saudar os alunos, questionando-os como estavam e como tinha corrido o fim de semana de cada um. Muitos referiram que deram presentes ao pai, por ter sido Dia do Pai, mas também mencionaram o primeiro dia de primavera, dia 20 de março.

Desde o nascimento até aos últimos dias de vida, o ser humano usufrui de vivências diretas com o meio onde reside, onde se envolve, possibilitando a existência de curiosidade e de dúvidas a cerca de certos assuntos. Algumas pessoas encontram uma explicação simples e evidente para fenómenos mais ou menos estranhos, mas outras têm mais dificuldade em compreender e explicar aquilo que não lhes é óbvio, por exemplo, o flutuar dos barcos, o voo dos aviões, etc. Isto acontece frequentemente com as crianças, por natureza curiosas e ao mesmo tempo com poucas vivências. Por isso, a escola tem uma responsabilidade reforçada, visto que deve fomentar “aprendizagens posteriores mais complexas.” (Direção Geral de Educação, 2012, p. 101), tentando explicar e esclarecer as suas dúvidas e curiosidades. Para a criança, o meio local onde vive é um espaço onde executa as primeiras aprendizagens metódicas e sistemáticas, visto que nestas idades o pensamento está virado para a aprendizagem concreta (DGE, 2012).

Nos primeiros anos, é importante que as crianças tenham noção das estações do ano, o que significa a transição de uma estação para a outra, assim como os frutos distintos que surgem em cada uma, o tipo de roupa que se veste, o equinócio, a chuva, o calor, entre outros exemplos. Na escola, para ajudar as aprendizagens dos alunos, o professor deve “falar com as crianças sobre as suas atividades, seja no campo da ciência ou em qualquer outra área” (Williams, Rockwell & Sherwood, 1987, p. 13). Deve esclarecer e aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, deve ter em atenção as conceções alternativas

das crianças. Cachapuz (1995) afirma que concepções alternativas são, “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (p. 361).

Recorrendo às concepções alternativas dos alunos através de uma pequena conversa com a turma, a minha colega apelou à sua curiosidade, utilizando, para isso, uma caixa transparente com material alusivo ao tema. Retirou da caixa um tapete e perguntou a um aluno qual era a sua forma geométrica (o aluno respondeu “tem a forma circular”). De imediato, solicitou que observassem o tapete para verem as suas características. Os alunos, à vez, responderam que o tapete era de pano, tinha várias cores e estava dividido em doze partes iguais. Tentaram relacionar o número doze com alguma coisa que conheciam, e rapidamente chegaram à conclusão que os meses do ano também eram doze.

No centro do tapete foi colocada uma base com quatro árvores diferentes, diferenças essas que faziam alusão às características naturais das quatro estações do ano (uma estava carregada de folhas, outra de flores, outra tinha frutos e outra era desprovida de folhas). Ao observarem as árvores e ao descreverem o aspeto das mesmas, chegaram de imediato ao tema da aula: As estações do ano. De seguida, os alunos leram as etiquetas que a professora lhes distribuiu com os nomes dos meses do ano e associaram cada um deles à respetiva árvore. Distribuíram três meses por cada árvore, tendo a professora orientado o seu pensamento para os ajudar a completar o exercício, refletindo sobre as características desses meses, não só no aspeto da natureza, mas também o clima (tempo atmosférico) influencia a maneira como vestimos, como nos alimentamos, etc. Por fim cantaram a música “Os meses do ano” que já conheciam. Durante as atividades os alunos tiveram oportunidade de explorar, manipular, examinar e escolher o material, o que foi muito importante para que percebessem como é que o mesmo funciona (William et al., 1987). A atividade desta aula teve também uma componente mais abrangente, pois os cartões com os meses do ano tinham datas comemorativas de algum evento com imagens a ilustrar as mesmas (Figura 13). O mês de abril referia o 25 de Abril, dezembro a Implementação da República, setembro o início do ano letivo, entre outros. Os alunos mostravam-nos aos colegas e falavam um pouco sobre o que estava representado



Figura 13 – Exemplo de cartão com informação alusiva ao dia de S. Valentim, fevereiro, inverno.

Concluído o preenchimento do tapete, a minha colega sintetizou a aula revendo, através do diálogo com os alunos as grandes diferenças que se observam em cada estação do ano. Também associou o tempo atmosférico, que define o que vestimos, tendo as crianças respondido que vestiam roupas mais frescas no verão porque faz calor e mais quentes no inverno porque faz frio (Figura 14).



Figura 14 – Tapete das estações do ano

Como sensibilização para o tema da próxima aula, a colega abordou o tema do movimento de translação, com recurso a uma representação do Sol e da Terra em tamanho grande.

1.2.9. Relato de Estágio 9 – Matemática – 1.º ano

A seguinte aula foi dada por mim, no dia 28 de março de 2022, numa turma com vinte e cinco alunos do 1.º ano do 1CEB.

O conteúdo da aula está inserido na Disciplina de Matemática, mais concretamente as características dos sólidos geométricos.

As Aprendizagens Essenciais, (DGE, 2018), no ensino da Matemática, para o 1.º ano do 1CEB explicam quais são as finalidades do ensino da Matemática, na minha opinião de todas as que foram mencionadas, a seguinte é uma das mais relevantes:

(...) o ensino da matemática deve, pois, proporcionar uma formação na disciplina centrada na aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pessoal do aluno e lhe propicie a apropriação de instrumentos conceptuais e técnicos necessárias da aprendizagem de outras disciplinas ao longo do seu percurso académico (...). (p. 2)

Por vezes esquecemo-nos que há outras formas de transmitir conteúdos sem ser através de fichas e manuais, ou seja, há estratégias mais lúdicas e dinâmicas que vão contribuir de igual forma para o desenvolvimento pessoal do aluno. Foi o que tentei fazer ao longo desta aula, transmitindo um conteúdo matemático de forma lúdica, dando oportunidade aos alunos para partilharem ideias, exporem opiniões e esclarecerem dúvidas.

Antes de começar, de forma a ter um ambiente mais adequado à aula, decidi sentar as crianças em meia lua no chão, para que todos conseguissem ver os objetos e possibilitar uma melhor interação entre todos os elementos do grupo.

No início da aula mostrei-lhes uma caixa a que chamei “mágica” porque continha algo que eles iriam descobrir, sem ver. Assim, expliquei que através do tato, apalpando os objetos escondidos no interior da caixa, tinham de descobrir o que estava lá dentro. Os alunos que foram chamados para este desafio descobriram e identificaram os sólidos geométricos: esfera, cubo, paralelepípedo, cone e cilindro.

Assim que tirámos todos os sólidos da caixa, observámos e falámos das características de cada um e tentámos encontrar e/ou referir objetos que utilizamos no dia a dia que nos fazem lembrar estes sólidos. Azevedo e Sardinha (2009) dizem-nos que “a geometria, considerada como uma ferramenta para compreender, descrever e interagir com o espaço em que vivemos é, provavelmente, a parte da matemática mais intuitiva, concreta e ligada à realidade” (p. 196).

Na sequência da aula, e depois de uma breve e simples explicação sobre o tema da planificação de um sólido geométrico, foi pedido aos alunos que observassem as figuras apresentadas e tentassem relacioná-las com os sólidos geométricos que identificaram, referindo que essas imagens eram a planificação dos sólidos e que, quando as montássemos, iríamos obter os sólidos respetivos.



Figura 15 – Associação dos sólidos geométricos às suas planificações

(Figura 15). Este exercício de abstração foi difícil para estes alunos do 1.º ano, que mostraram algumas dificuldades em relacionar o sólido com a respetiva planificação. Por isso, este

exercício muito desafiante para eles que quiseram montar as planificações e certificarem-se que elas iriam dar origem aos sólidos que conheciam. Matos e Serrazina (1996) dizem-nos que ambientes onde se utilizam materiais manipuláveis tendem a favorecer aprendizagem e desenvolvem nos alunos uma atitude muito positiva. Assim, para concluir a aula, foram utilizadas as planificações dos sólidos geométricos apresentados na aula para construirmos “A cidade dos Sólidos”, promovendo a interdisciplinaridade com a Expressão Artística. Gonçalves (2000) refere que:

A arte e a ciência são frequentemente referidas, mesmo pelos seus praticantes, como actividades absolutamente distintas. E a sociedade actual, que se desenvolve através da especialização dos seus componentes, deixa cavar o fosso existente entre artistas e cientistas, colocando-os em funções sociais que tendem, cada uma delas, a memorizar a contribuição da outra. (p. 17)

De forma a minimizar este pensamento, cada aluno pensou num edifício, por exemplo, uma escola, uma padaria, um hospital, entre outros e, utilizando a planificação que lhe foi entregue, ilustrou-a em conformidade, utilizando materiais diversos. Deste modo, puderam desenvolver a sua criatividade através de uma atividade plástica.

As crianças mostraram muita originalidade na execução deste trabalho, tendo isso sido evidente no resultado final (Figura 16).



Figura 16 – “A Cidade dos Sólidos”

1.2.10. Relato de Estágio 10 – Português – 2.º ano

No dia 2 de maio de 2022, numa turma de 2.º ano, assisti a uma aula da Disciplina de Português sobre o tipo de texto instrucional. É muito importante os alunos estarem familiarizados com as características dos vários tipos de texto, dando-lhes mais habilidade de leitura e conhecimento (Colomer & Camps, 2002).

Primeiramente foi distribuída uma proposta de trabalho aos alunos e, em turma, foram abordadas as características deste tipo de texto. Foi-lhes pedido que pensassem em atividades do seu dia a dia as quais pudessem associar a este tipo de texto. Depois foi-lhes dado a ler uma receita de salame de chocolate. Leram a lista dos ingredientes, a confeção e concluíram que aquele texto estava a dar instruções de como fazer aquele doce. Aprenderam assim que os textos instrucionais são aqueles que dão instruções de como se executar algo.

Depois desta abordagem, as professoras das duas turmas do 2.º ano juntaram todos os alunos numa sala, organizados em grupos de dois. Esta estratégia é muito positiva pois promove a aprendizagem em grupo. Este tipo de aprendizagem promove a participação, em função de uma tarefa que diz respeito a todo o grupo (Trindade, 2002).

Em conjunto seguiram as indicações da receita (Figura 17), preencheram os espaços lacunares com o processo da mesma e, ao mesmo tempo, confeccionavam o salame.

A atividade foi organizada de modo a que todos os alunos participassem na atividade. Assim, todos tiveram direito a um saco com bolachas para esmagarem e adicionarem à mistura. Após a mistura de todos os ingredientes, concluindo a receita, embrulharam o salame em papel prata e foram colocá-lo no frigorífico. Ao lanche, as duas turmas puderam comer o salame que confeccionaram (Figura 18).



Figura 17 – Proposta de trabalho e bolachas entregue aos alunos



Figura 18 – Salame confeccionado

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

O presente capítulo está organizado em duas partes. Na primeira irei apresentar a fundamentação teórica sobre a importância da planificação e, na segunda, apresento oito planificações fundamentadas que foram realizadas ao longo dos quatro semestres do Estágio Profissional I, II, III e IV.

As planificações apresentadas correspondem às faixas etárias da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, às áreas e disciplinas de cada valência.

As presentes planificações estão organizadas por faixas etárias e anos de escolaridade.

2.2. Fundamentação teórica

Organizar uma aula ou uma atividade é bastante importante para que o educador/professor consiga estruturar a semana e os dias de forma organizada. Tentar encontrar a melhor estratégia, que vá ao encontro das necessidades dos seus alunos para desenvolver determinado conteúdo, respeitando os objetivos a atingir, é o desafio diário de um docente pois “torna-se crucial proceder a uma seleção cuidada de objectivos ou aprendizagens que sejam relevantes, adequadas àqueles a quem se destinam e capazes de lhes despertar interesse” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 839).

Neste sentido, a questão de aprender a planificar torna-se ainda mais premente e necessária para os futuros professores. Doyle (1990, como citado em Arends, 1995) refere que o progresso de aprender a ensinar é um processo em que estes “aprendem a decidir quais os conteúdos curriculares importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como esse currículo pode ser posto em prática na sala de aula através da realização de actividades de aprendizagem (p. 44).

De acordo com Serrazina (2017), a planificação é vista como um conjunto de processos nos quais o professor tenta prever o futuro, pondera os meios e os fins, e constrói uma tabela para orientar o seu pensamento e ação futura.

Planificar, segundo Zabalza (1998), 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)

Planificar é importante, mas para o plano de aula ser eficiente não é necessário que este seja um “documento exaustivo que descreva exatamente o que se passará na sala de

aula, e realizá-lo não significa que tudo aconteça exatamente como o planejado” (Silva & Lopes, 2015, p. 37).

Clark e Yinger (citados em Zabalza, 1998) dizem que os professores, quando questionados sobre as razões que os levam a planejar, dão 3 tipos de resposta, podendo agrupar-se em 3 grupos: os que planejam para satisfazer as suas necessidades pessoais – reduzir a ansiedade e a incerteza, definir uma orientação que lhes dê segurança, confiança, etc.; os que chamam à planejar determinação de objetivos, para que seja mais fácil saber que tipo de materiais irão ser necessários, que atividades irão ser realizadas e de que modo se distribuirá o tempo, etc.; e, por último, aqueles que se referem à planejar como definição de estratégias de atuação durante o processo de formação.

Hoje em dia, fala-se muito em escolas cujo intuito é cumprir o programa curricular “e não tanto para desenvolver uma programação” (Zabalza, 1998, p. 45). Porém, a programação de aulas e atividades deve ser ponderada em termos escolares, de comunidade, de equipa de professores, etc., e não de forma individual.

Lodini (sd, como citado em Zabalza, 1998) defende “o currículo como conjunto de aprendizagens desenvolvidas tanto dentro como fora da escola, sempre que tenham sido planejad e guiadas por esta” (p. 26). Por isso, é importante refletir sobre a importância do currículo e da relação que existe entre este e a planejar, embora sejam constituintes correlativos, o currículo pode alcançar melhores resultados quando a planejar é adequada aos alunos e ao meio que os envolve.

Segundo Silva e Lopes (2015), a planejar é essencial no ensino, pois permite aos professores estabelecer uma relação entre o programa da disciplina e os alunos. Aquilo que o professor decide durante o processo da planejar têm uma influência bastante importante na aprendizagem dos alunos, determinando o clima na sala de aula e as estratégias que devem ser utilizadas.

É importante referir que a planejar se realiza através de mediadores de planejar, “livros de texto, materiais comerciais, guias curriculares, revistas e experiências (casos ouvidos e outros lidos)” (Zabalza, 1998, p. 49).

Para planejar, o docente deve ter em atenção aquilo que é realmente importante transmitir aos alunos e construir um plano de forma orientada. Conforme Silva e Lopes (2015), os professores devem “selecionar os objetivos de aprendizagem; selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos; selecionar os métodos/estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem e prever atividades de remediação da aprendizagem” (p. 4).

Para auxiliar a aprendizagem e a compreensão dos alunos, é necessário o educador/professor delinear os objetivos a serem trabalhados. De acordo com Silva et al. (2016), o docente deve refletir sobre os seus objetivos educativos que quer alcançar com o

seu grupo de crianças/alunos, antecipando situações de aprendizagem e criando recursos imprescindíveis à sua realização.

Porém, nem sempre esta é a postura do professor, que, segundo Peterson, Marx e Clark (1978, como citados em Zabalza, 1998), inverte a ordem a partir da qual organiza as suas aulas. Estes autores referem que os professores:

(...) dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar; depois, concentram o seu esforço na preparação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e actividades se vão realizar; finalmente, dedicam uma escassa proporção de tempo aos objetivos. (p. 54)

Lopes e Silva (2015) dizem-nos que “cada aluno é um ser individual que se desenvolve ao seu próprio nível e de acordo com necessidades, capacidades, interesses, influência cultural, padrões de aprendizagem e comportamentos diferentes” (p. 148). Por isso, é necessário o educador/professor compreender que uma atividade/aula resulta muito da planificação executada por si, pois a mesma é feita a pensar num grupo, havendo alterações conforme o ritmo de cada um. É importante que ao concluir uma atividade/aula o docente faça uma síntese daquilo que foi abordado, de modo a que sejam esclarecidas eventuais dúvidas.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo e da Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – 3 anos

O quadro seguinte (Quadro 5) apresenta a planificação de uma atividade para um grupo da faixa etária dos três anos, orientada para a Área do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Educação Artística.

Quadro 5 – Planificação da Atividade do Domínio da Educação Artística

Área de Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	Conhecimento do mundo social: <ul style="list-style-type: none"> Tradição do Manjerico 	<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças nos respetivos lugares, para que haja melhor organização para a atividade; Introduzir o tema da atividade com o conto da história da tradição dos Santos Populares; Dialogar com as crianças à cerca do tema, para que haja partilha das suas vivências; Explicar a tradição do Manjerico; Mostrar o Manjerico ao grupo, de modo a que as crianças tenham um contacto com o mesmo e o possam cheirar; Distribuir as canetas de feltro para que as crianças decorem o seu copo; Dar o material necessário, de forma a que cada criança faça o seu Manjerico (papel de jornal e/ou revista e papel crepe); Decorar os Manjericos com papel crepe; Arrumar o material utilizado na atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Manjerico; Copos pequenos de cartão; Canetas de feltro; Papel de revista e/ou jornal; Papel crepe; Cola.

Esta atividade teve como principal objetivo abordar a tradição do manjerico e falar do santo mais popular de Lisboa: Santo António. Esta tradição era desconhecida da maior parte das crianças da turma, que ainda não tinham ouvido falar, não sabiam o que era, como se festeja, nem a sua origem. Por isso, o tema apresentava-se interessante e relevante como aquisição de conhecimento. Outro objetivo desta atividade era trabalhar a criatividade e a Educação Artística com as crianças.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a Educação Pré-escolar tem, entre vários objetivos, o de “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica.”

Para uma melhor execução da atividade do Domínio da Educação Artística, preferi sentar as crianças nos respetivos lugares.

De forma a introduzir o tema, optei por questionar as crianças sobre o que queria dizer “Santos Populares”. Falámos sobre o assunto e as crianças tiveram oportunidade de partilhar as poucas vivências que tinham. Conseguimos, com alguma magia, criar mais suspense e curiosidade sobre o assunto. Algumas responderam que “Santos Populares é comer sardinhas na rua”, “Ter um manjerico” e “Cantar música portuguesa.”

Fomentar a curiosidade das crianças e o seu interesse pelo desconhecido, como tentei que acontecesse nesta atividade, é algo que deve ser feito no jardim de infância. Segundo Silva et al. (2016), a curiosidade deve ser “fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece”, acrescentando que a educadora deve proporcionar o “contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, descobrir e compreender (p. 88).

Aproveitei a partilha das crianças para explicar a tradição do Santo António e do manjerico, explicando que é conhecido como “santo casamenteiro”. Disse-lhes que, nos tempos antigos, os noivos ofereciam às suas noivas um manjerico com uma quadra, de modo a demonstrar o seu amor e carinho. Como o manjerico é uma planta frágil e precisa de alguns cuidados, as noivas tinham de cuidar dele até à data do casamento. Hoje em dia, as pessoas compram um manjerico porque é tradição.

No decorrer da explicação deixei que as crianças interviessem e dirigi algumas perguntas, tentado que houvesse diálogo e se desenvolvessem competências da comunicação oral, tão importantes nesta faixa etária. Silva et al. (2016) referem isso quando dizem que, se o educador tiver a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 65).

Depois mostrei um manjerico verdadeiro e todas as crianças puderam cheirar e ver de perto a planta. De seguida expliquei a atividade prática que iríamos executar: elaboração de um manjerico, utilizando um copo de papel reciclado, papel de revista e/ou de jornal e papel crepe verde de tons variados.

Cada criança decorou o copo a seu gosto com canetas de feltro e enrolou o papel crepe imitando a folhagem do manjerico, desenvolvendo várias competências, entre elas, a motricidade fina. De acordo com Sousa (2003 b) “não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança” (p. 160).

Naquele momento e finda a atividade, os vasos ficaram a decorar a sala, mas no fim do dia, cada um levou o seu manjerico para casa (Figura 19).



Figura 19 – Exemplos de manjericos

2.3.2. Planificação de Atividade da Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 4 anos

O seguinte quadro (Quadro 6) apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 4 anos, da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática.

Quadro 6 – Planificação da Atividade do Domínio da Matemática

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	Geometria e medida.	<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças nos respetivos lugares, para que haja uma melhor organização da atividade; Distribuir o 3.º e o 4.º Dom de Fröebel; Questionar as crianças sobre as características do material; Solicitar às crianças que abram as caixas dos Dons de Fröebel e que as coloquem no centro da mesa, para que haja mais espaço para todos fazerem as construções; Introduzir a atividade com um conto de uma história; Pedir ao grupo que façam a construção da ponte baixa; Fazer questões simples, dirigidas, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> – Quanto é uma dezena?; Quanto é meia dezena?; Solicitar que façam as construções da mobília da sala; Distribuir uma proposta de atividade a cada criança; Explicar, ao grupo, que deve na folha dada, desenhar o que é pedido no enunciado; Pedir que preencham corretamente os espaços da proposta de atividade; Solicitar às crianças que arrumem todo o material. 	<ul style="list-style-type: none"> 3.º E 4.º Dom de Fröebel; Proposta de atividade.

Esta atividade teve como objetivo transmitir conteúdos matemáticos já abordados em atividades anteriores. Nesta, especificamente, foram utilizados os materiais manipulativos estruturados, 3.º e 4.º Dom de *Froebel*.

Froebel foi o primeiro educador a destacar a importância do brincar e da atividade lúdica. Para ele (*Froebel*, [sd], como citado em Caldeira, 2009) “a história contada pela professora deve ser expressa pela criança não somente na sua própria linguagem, mas por meio de canções, representações, figuras ou construções de objectos simples de papel, barro ou outro material” (p. 239).

O alfabetismo matemático, mais concretamente os objetivos do ensino da matemática podem ser explicados de diferentes maneiras. Baroody (2002) refere que estes podem ser “(1) promover o domínio das competências básicas; (2) estimular a compreensão dos factos, regras e procedimentos matemáticos; ou (3) encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico (...)” (p. 339).

A educadora, depois de distribuir o material por todas as crianças, começou a atividade questionando o grupo sobre as características do mesmo. De seguida, passou para o conto de uma história que apelava à imaginação de cada uma delas. As crianças habituadas a ouvir ler e contar histórias apresentam um domínio grande nas competências literárias e sabem relacionar as histórias com as experiências do dia a dia (Marques, 1997). É bastante importante aliar as narrativas literárias a outras áreas do saber, de modo a estimular o desenvolvimento destas competências através da imaginação e criatividade das crianças.

Ao longo da história, a educadora pediu ao grupo para fazer a construção da ponte baixa (Figura 20) com os Dons de *Froebel*, elaborando situações problemáticas do tipo: “O João foi passear o seu cão ao parque. Nesse parque existe uma ponte. O João reparou que quando subiu a ponte já lá estavam 5 crianças de outra escola a ver os patos no lago. Quantas pessoas ficaram agora na ponte?”; “Uma dezena de meninos e uma dezena de meninas, quantas crianças são?”, entre outras questões em que se trabalhou a noção de meia dezena, dezena, meia dúzia e dúzia.



Figura 20 – Construções da ponte baixa

Propor à criança situações problemáticas que lhe permita encontrar as suas próprias soluções é de grande valor didático e deve ser fomentado pelo educador de infância. O educador deve proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiar a reflexão das crianças, colocar questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propor situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (Silva et al., 2016).

Aproveitando a ida ao parque, a educadora trabalhou também a contagem decrescente de vinte até zero, da seguinte forma: “O João desceu a ponte e viu quinze crianças, a essas crianças juntaram-se as cinco que estavam na ponte. Quantas crianças eram ao todo?”, as crianças responderam vinte, ou seja, duas dezenas de crianças. A educadora continuou a trabalhar a contagem decrescente até chegarem ao algarismo zero, através de questões de cálculo mental. Ao longo deste raciocínio, as crianças chegaram à conclusão de que todos os números que estavam a dar como resposta eram “pares”.

É necessário que as crianças não aprendam só apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos, raciocinando acerca de dados, procurando padrões, resolvendo problemas, expressando as suas ideias e resultados (Baroody, 2002).

Depois da construção da ponte baixa, a educadora continuou a narrativa e solicitou ao grupo que fizesse a construção da mobília da sala (Figura 21), pois o João (da história) tinha convidado meia dezena de amigos para irem jantar a sua casa.

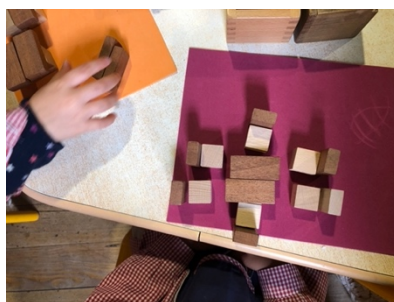


Figura 21 – Mobília da sala

O pensamento matemático da criança está relacionado com o desenvolvimento intelectual, enquanto competência crescente de manipular símbolos e de desenvolver e manusear representações abstratas da realidade (Zabalza, 1992).

A seguir, a docente mostrou a proposta de atividade (Figura 22) que tinha a ilustração da mobília da sala igual à das crianças.

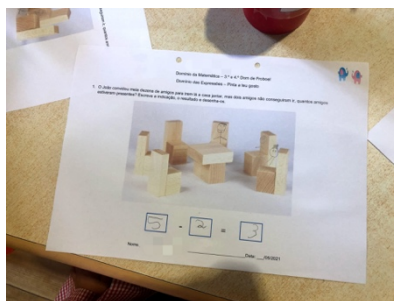


Figura 22 – Proposta de atividade

A educadora leu e explicou no que consistia a proposta de atividade, solicitando ao grupo que preenchesse corretamente os espaços com a indicação do cálculo feito para responder ao seguinte enunciado: “O João convidou meia dezena de amigos para irem à sua

casa jantar, dois amigos não foram, quantos amigos estiveram presentes?”. Pediu ainda que desenhassem na folha os amigos que foram à casa do João.

Concluída a atividade, as crianças entregaram a proposta, arrumaram os copos com os lápis no armário e, por último, organizaram o material matemático corretamente na caixa e colocaram a mesma num tabuleiro, para ser arrumado.

2.3.3. Planificação de Atividade da Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

O quadro 7 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos cinco anos, com o objetivo de trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, designadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

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

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	Comunicação oral e consciência linguística.	<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças nos respetivos lugares, para que haja melhor organização para a atividade; Introduzir a atividade com a leitura de um poema sobre a letra <i>b</i>, intitulado “A letra <i>b</i>”; Questionar as crianças de qual a letra abordada no poema; Explicar o ponto da articulação da letra e a sua orientação; Pedir a uma criança para escrever a letra no quadro, para que todos vejam; Dizer às crianças que a escrita é um meio de comunicação; Conversar com o grupo sobre outras formas de comunicar e explicar quais são; Mostrar ao grupo a carta EKUI da letra <i>b</i>, onde mostra as várias formas de comunicar a letra; Perguntar às crianças se se recordam de palavras que tenham a letra <i>b</i>, e pedir que as digam à vez, colocando o dedo no ar; Distribuir a proposta de atividade que contem vários tipos de letras (<i>q</i>, <i>d</i>, <i>p</i>, <i>b</i>), a cada criança; Explicar ao grupo que devem de rodear a letra <i>b</i> minúscula e maiúscula; Pedir que recortem e coleem as letras que rodearam noutra folha branca; Solicitar às crianças que arrumem todo o material. 	<ul style="list-style-type: none"> Livro <i>Alfabeto Mágico – aprendo a escrever as letras</i>, de Emília Gonçalves; <i>EKUI Alfabeto</i>; Proposta de atividade; Tesoura; Cola.

Na sociedade atual ainda há quem menospreze as dificuldades que as pessoas da comunidade surda têm em comunicar com as pessoas ouvintes. Esta dificuldade é sentida porque ainda há quem se preocupe mais em aprender uma língua estrangeira, para conseguir comunicar com pessoas de outros países, do que em aprender Língua Gestual Portuguesa (LGP), por exemplo, para poder comunicar com pessoas do seu país.

Para sensibilizar os alunos para esta problemática, tentei, através desta atividade, transmitir-lhes a ideia de que é possível comunicarmos com pessoas surdas, apesar de tudo, devido à existência da LGP.

A escola é um local propício ao desenvolvimento da competência leitora, por isso, ela pode ser vista como um campo onde se cruzam objetivos de várias áreas do currículo (Soares, 2003), logo, a sensibilidade à LGP pode iniciar-se desde cedo na escola. Iniciei a minha

atividade de leitura com um poema alusivo à letra /b/, de forma a que as crianças descobrissem através da sua leitura qual seria a letra abordada. Este poema ensinava também a desenhar a letra /b/, de forma manuscrita.

Questionei o grupo, perguntando o que era necessário fazermos para ler a letra /b/ – lábios unidos com pouca força. Para ter a certeza de que todas as crianças sabiam a letra de que estávamos a falar, solicitei a uma delas que escrevesse, no quadro, a letra /b/, com recurso à “letra bicuda”. É importante esclarecer que a nomenclatura “letra bicuda” foi criada por João de Deus (sd, como citado em Ruivo, 2012) que explicava:

O aspecto geral da escrita adotada resulta da sua forma angulosa. Assim, cada traço – reto ou levemente curvo – permite que o aluno veja a letra por partes, proporcionando-lhe uma caligrafia consciente e equilibrada, o que não quer dizer que oportunamente se não arredonda letra ponto de partida para outra mais variada e mais perfeita. (p. 1)

De seguida, fizemos um jogo, cujo objetivo era levar as crianças a dizerem palavras começadas pela letra /b/, e não podiam repetir palavras ditas pelos colegas. A língua escrita e a língua oral são bastante importantes e entrelaçam-se no seu uso, mas devemos dar atenção, primeiramente, à língua falada e, só depois, à escrita (Dyson & Genishi, 2002).

Depois desta atividade, transmiti ao grupo que a escrita era um meio de comunicação, questionando se conheciam outras formas de comunicar. As crianças responderam que conheciam os “pontinhos” (tema que tinha sido abordado anteriormente pela educadora), tendo eu reforçado o seu nome – *Braille* e que era o meio de comunicação utilizado por pessoas invisuais. Perguntei também como é que as falantes comunicavam – com recurso à fala.

Por fim, interroguei como é que as pessoas surdas comunicavam. Responderam que era por gestos. Aproveitando a resposta, expliquei que a estes gestos chamamos de Língua Gestual, e que a mesma difere de país para país. Ensinei então ao grupo o gesto da letra abordada.

Conforme Condemarin e Chadwick (1986), “a lateralidade gráfica, especialmente a escrita, implica uma atividade altamente simbólica que requer uma organização perceptivo-motora específica e complexa. A lateralidade usual é expressa em atividades de manipulação heterogênea” (p. 29). Por esta razão, trabalhei com as crianças a lateralização a partir da forma de algumas letras. Entreguei uma proposta de atividade na qual estavam representadas várias letras de imprensa, com grafia semelhante, como por exemplo, /q/, /d/, /p/, /b/, entre outras letras diferentes, escritas em letra maiúscula e minúscula.

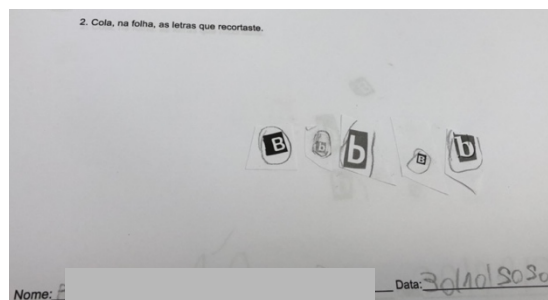


Figura 23 – Proposta de atividade

Segundo Ribeiro (2012, como citado em Ferraz, Viana & Pocinho, 2018) “o conhecimento das letras pode ser visto como a única variável que, individualmente, prediz com segurança a mestria na leitura” (p. 5).

Após a identificação de todas as letras /b/, pedi às crianças que fizessem um círculo à volta da mesma (independentemente de estar escrita em maiúscula ou minúscula) e só depois de verificar se tinham rodeado todas as letras, pedia para recortarem as mesmas e colarem numa folha branca, como podemos ver na figura 23.

2.3.4. Planificação de Atividade da Área de Conhecimento do Mundo – 5 anos

O quadro seguinte (Quadro 8) mostra a planificação de uma atividade estruturada para um grupo da faixa etária dos cinco anos, orientada para a Área do Conhecimento do Mundo.

O objetivo desta atividade foi introduzir o tema “As Fases da Lua – Quarto minguante e Lua cheia.”

Quadro 8 – Planificação da Atividade de Área de Conhecimento do Mundo

Área de Conhecimento do Mundo			
TEMPO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	Sistema Solar: • Lua - fases da Lua (Quarto minguante e Lua cheia).	<ul style="list-style-type: none"> Organizar o grupo de crianças nos respetivos lugares, para melhor interação pedagógica na sala; Criar um ambiente noturno, para maior envolvimento no tema; Introduzir o tema da atividade, com recurso à leitura de uma história; Interpretar a história lida, através de questões dirigidas; Apelar às concepções prévias das crianças sobre o tema – Lua; Pedir a colaboração de três crianças para demonstrar os movimentos de translação e rotação da Lua, mostrando deste modo as suas fases; Abordar e explicar as características da Lua, recorrendo a imagens reais; Observar a <i>maqueta</i>, de modo a perceber as fases da Lua; Solicitar ao grupo que retire do espaço da mesa o cartão com uma espátula e uma imagem da Lua; Manipular o cartão de forma a observar as fases da Lua, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos; Distribuir um cartão a cada criança com a palavra “Lua” e com uma imagem da mesma; Ler a palavra do cartão e desseguida modelar com plastilina, de forma a haver interdisciplinaridade. 	<ul style="list-style-type: none"> Livro <i>A Lua</i>, de Patrícia Hegarty; Material didático (Terra, Lua, Sol [lanterna]); Imagens reais da Lua; <i>Maqueta</i>; Cartão manipulável, com as fases da Lua; Cartões com a palavra “Lua” e imagem; Plastilina.

Martins et al. (2009) afirmam que um dos grandes desafios da sociedade atual, onde as escolas desempenham um papel fulcral, é formar cidadãos aptos para analisarem criticamente as situações que os influenciam de forma mais ou menos próxima.

O fascínio e a curiosidade das crianças pelos astros fazem suscitar algumas dúvidas sobre os mesmos. Por isso, é bastante importante abordar certos conceitos sobre o tema em idade pré-escolar, porque nesta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 88). Portanto, esta atividade foi pensada para introduzir duas das fases do astro natural do planeta Terra, a Lua.

Decidi manter as crianças sentadas nos seus lugares, para que todos conseguissem ver as imagens projetadas do livro com que iniciei a atividade. O livro escolhido foi *A Lua*, de Patricia Hegarty. O texto tinha palavras difíceis para esta faixa etária, por isso adaptei as mesmas para melhor compreensão.

Antes de iniciar a atividade, criei um ambiente noturno para que houvesse uma melhor adesão ao tema abordado. Comecei com a leitura do livro e com a projeção das imagens do mesmo. Escolhi esta estratégia por achar que a prática de saber ouvir é determinante para o desenvolvimento da compreensão verbal. Este exercício implica que a criança ou o ouvinte consiga estar atento ao que o interlocutor transmite e que retire da mensagem passada, aquilo que é essencial (Sim-Sim et al., 2008). Após a leitura, foram colocadas algumas questões para que fosse feita a interpretação da história e também, de alguma forma, chegar às concepções prévias e alternativas das crianças.

Contudo, quando são abordados estes temas, é relevante ter em conta aquilo que as crianças dizem, pois podem ter noções mal formuladas, por exemplo, pensarem que a Lua não gira à volta da Terra porque vemos sempre o mesmo lado. Estas concepções alternativas que as crianças possuem são construídas através de experiências do dia-a-dia e, como refere Teixeira (2011), “curiosamente assemelham-se com muita frequência a explicações de gerações passadas de cientistas e filósofos sobre os fenómenos que estudavam, sendo o seu alcance tão diverso como a história de vida de cada aluno” (p. 8).

Para melhor percepção do movimento de translação e de rotação da Lua em torno da Terra e do Sol, recorri a duas esferas de esferovite pintadas, uma representava a Lua e outra a Terra; para simular o Sol foi utilizada uma lanterna, e com o auxílio de três crianças foram simulados os movimentos referidos.

De modo a que as crianças percebessem que a Lua, vista da Terra, em certas posições tem fases diferentes, recorri a uma maquete (Figura 24), e um *pionés* (que foi introduzido/espetado no planeta Terra) representando uma pessoa. Assim, o grupo conseguiu perceber que se estivessemos no mesmo local (o do *pionés*) iríamos ver a Lua com formas diferentes, ou seja, nas suas diferentes fases.

Nesta atividade, foram mostradas, somente, duas fases da Lua – Quarto Minguante e Lua Cheia. Logo, para ajudar na identificação destas fases mostrei duas imagens reais em tamanho grande. A fase de Lua Cheia foi, claramente, a mais fácil e evidente para as crianças,



Figura 24 – Maquete das fases da Lua

grande parte já identificava sem qualquer dificuldade, ao contrário da fase Quarto Minguante. Algumas crianças ao verem a imagem afirmaram que “A Lua é mentirosa!”. Pedi a uma das que fez a observação para a explicar, e ela respondeu: “A Lua é mentirosa porque na imagem

parece que tem a forma de um /c/, mas o nome que damos a esta fase é Quarto Minguante e não Quarto Crescente”. Com a explicação dada, as outras crianças que não estavam a par desta mnemónica popular, pareceram ficar a perceber. Também ajudei na compreensão deste fenómeno, porque coloquei um /c/ feito em cartolina por cima da imagem do Quarto Minguante. Howe (2002) afirma que devemos:

(...) fazer a distinção entre os conceitos científicos das crianças que são reestruturados através da experiência quotidiana, aqueles que podem vir a ser reestruturados através de experiências guiadas de forma adequada, e aqueles que devem ser aprendidos através de analogias, modelos, expressões matemáticas ou outras representações inacessíveis às crianças (...). (p. 521)

Após o diálogo com o grupo sobre as características da Lua e as observações feitas, voltámos a recorrer à maquete. Solicitei a ajuda de algumas crianças para mostrarem uma das duas fases abordadas na atividade.

Para consolidar os conhecimentos, e sintetizar a atividade, recordámos alguns aspetos abordados, deixando as crianças resumirem o que tinham ouvido. Depois, foi-lhes oferecido um cartão manipulável, para que pudessem representar todas as fases da Lua (Figura 25).

Por fim, foi entregue um cartão com uma imagem real da Lua e a respetiva legenda. Pedi a uma criança para ler a legenda, o que fez sem dificuldade. Na infância, é importante dar oportunidade às crianças para que sejam criativas e sejam capazes de expressar a sua imaginação de várias formas. Por esta razão, achei que seria interessante distribuir plasticina para que as crianças moldassem a palavra da legenda do cartão (Lua) e que depois pudessem moldar algo relacionado com o tema.



Figura 25 – Cartão manipulável

Segundo Sousa (2003b), a modelagem é uma atividade na qual a criança “encontra um espaço formativo [...] a acção das suas mãos proporciona-lhe uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (p. 255).

2.3.5. Plano de Aula – Estudo do Meio – 1.º ano

O quadro 9 mostra o plano de uma aula estruturada para o 1.º ano do 1CEB, direcionada para a Disciplina de Estudo do Meio, com o objetivo dos alunos compreenderem de que forma a água chega a todas as partes da planta, mesmo que seja um fenómeno que não conseguimos observar a olho nu.

Quadro 9 - Planificação da Aula da Disciplina de Estudo do Meio

Disciplina: Estudo do Meio			
TEMPO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	<p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade experimental: – Como é que sabemos que a água chega a todas as partes da planta? 	<ul style="list-style-type: none"> Dividir a turma em grupos, para melhor organização da atividade; Relembrar as regras de segurança, para melhorar a interação pedagógica na sala; Questionar os alunos, com recurso a perguntas dirigidas, para perceber as suas conceções prévias; Colocar na mesa de cada grupo o material necessário; Distribuir o protocolo experimental; Ler e interpretar o protocolo em voz alta, para que eventuais dúvidas possam ser esclarecidas; Realizar a atividade experimental, recorrendo ao material que foi entregue anteriormente; Completar o protocolo experimental, de acordo com o que foi observado; Apresentar o resultado final aos restantes grupos; Consolidar os conhecimentos adquiridos, com recurso à correção oral do protocolo experimental; Arrumar e limpar todo o material utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint; Protocolo experimental; Flores brancas (cravos, rosas ou margaridas); Copos transparentes; Água; Corante alimentar de várias cores; Tesoura; Colheres; Fita cola.

Sá (2000, como citado em Pereira, 2002) salienta que o facto de “não estarmos a iniciar uma abordagem experimental ao ensino da ciência com crianças, podemos, do ponto de vista educativo, estar a desperdiçar uma faixa etária com imensas potencialidades” (p. 35). Por este motivo achei que seria pertinente realizar uma atividade experimental com esta turma.

Afonso (2008) refere que o trabalho experimental é uma base importante da ciência, afirma, também que “a formação científica sem trabalho experimental falha em reflectir a verdadeira natureza da actividade científica” (p. 21).

Deste modo, para uma melhor preparação da atividade, decidi organizar a turma em três grupos.

Para introduzir o tema comecei por perguntar aos alunos o que tinham feito no fim de semana, permitindo que todos falassem, respeitando a tomada de palavra (a sua vez). A partilha terminou em mim, dizendo que tinha ido comprar flores para decorar a sala de aula, visto que a primavera tinha começado há pouco tempo.

Depois da partilha, de modo a perceber as concessões prévias dos alunos e também recordar a matéria que já tinham aprendido sobre as plantas, questionei-os se podia colocar as flores junto da janela e deixá-las só encostadas. Referiram que era necessário colocá-las ao Sol e num jarro com água, de outro modo acabariam por morrer rapidamente. Muitas vezes os alunos são influenciados pelas suas ideias e expectativas e reconstróem o mundo que os rodeia à sua maneira, sendo que alguns dos conceitos explicados pelos alunos não correspondem às leis da ciência atual (Thouin, 2013).

Nesta parte introdutória da aula foram colocadas várias questões para que pudessem pensar e refletir sobre o porquê das coisas. Uma das questões foi: “Qual é a parte da planta que vou colocar na água?”, responderam todos que seria o caule. Questionei o porquê de ser

o caule e não outra parte da planta, responderam que era o caule que levava a água a todas as partes da planta. Formulei outra questão: “Mas como é que sabemos que a água chega, por exemplo, até às folhas? Conseguem ver uma planta a beber água?”, responderam todos que não. Para que isto fosse mais perceptível, bebi um copo com água e rapidamente a turma concluiu que a água desapareceu do copo, depois coloquei uma flor dentro de outro copo com água e afirmaram que a água não desapareceu logo, mas que sabiam que ela chegava até às pétalas. Assim, lancei-lhes o desafio de descobrirmos se a água realmente chega a todas as partes da planta.

Distribuí por cada aluno um protocolo experimental (Anexo 3) e recorri a um *PowerPoint* de modo a orientar os alunos.

Segundo Jean (2000), há alunos no 1.º ano do 1CEB que infelizmente não estão familiarizados com os livros e um grande número deles raramente ouve o pai ou a mãe a ler em voz alta para a família. Por este motivo, decidi que seria pertinente ler em voz alta o protocolo e pedir a vários alunos para lerem também em voz alta e ao mesmo tempo intercalar com o preenchimento das questões propostas. Vimos todo o material necessário para a atividade e recordámos as regras de segurança a ter durante uma atividade experimental.

Antes de realizar a atividade deixei que escolhessem, em grupo, a cor dos dois corantes necessários para a experiência (Figura 26), depois foram escolhidos diferentes alunos, em cada grupo, para realizar os procedimentos da atividade.



Figura 26 – Atividade experimental

Este tipo de atividade experimental permite que os alunos se envolvam nos seus domínios cognitivo, psicomotor e afetivo. De acordo com Afonso (2008), “o

ensino experimental é aquele que, embora pondo ênfase na visibilidade externa de manipulações e acções, não esquece o investimento intelectual e socioafectivo relevante da parte do aluno” (p.21).

Para obter os resultados pretendidos tivemos de esperar uns dias. No dia em que voltei ao estágio, observámos os resultados da experiência, fizemos uma breve análise e concluímos o protocolo.

Com esta proposta percebi que as crianças estavam à vontade com o tema e mostraram grande entusiasmo e interesse pela execução da atividade experimental.

2.3.6. Plano de Aula – Matemática – 2.º ano

O quadro seguinte (Quadro 10) apresenta o plano de aula estruturado para uma turma do 2.º ano do 1CEB, direcionado para a Disciplina de Matemática. Um dos objetivos desta aula é promover o trabalho em grupo e o gosto pela matemática, trabalhando conteúdos de uma forma lúdica.

Quadro 10 – Planificação da aula da Disciplina de Matemática

Disciplina: Matemática			
TEMPO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	Gincana da matemática: <ul style="list-style-type: none"> • Cálculo mental; • Raciocínio lógico; • Descodificação de código; • Geometria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a “Gincana da Matemática” com um breve esclarecimento da atividade; • Dividir a turma em 4 grupos de 5 alunos; • Pedir aos alunos que se sentem num lugar aleatório; • Explicar à turma que têm entre 10 a 15 min para resolver cada desafio da gincana; • Ler o enunciado dos 4 desafios, para explicar o objetivo de cada um: <ul style="list-style-type: none"> - 1.º desafio: descobrir o código do cadeado; - 2.º desafio: dos 5 quadrados devemos remover 3 fósforos de forma a ficarmos com 3 quadrados; - 3.º desafio: descobrir a frase secreta, associando um gesto do alfabeto gestual da Língua Gestual Portuguesa, a uma letra; - 4.º desafio: utilizando o “Quantos queres?”, o aluno deve representar a imagem que saiu, usando o <i>tangram</i>. Deve colar a construção numa folha e fazer uma ilustração onde inclua a construção. • Corrigir oralmente os desafios propostos, para tirar eventuais dúvidas existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de trabalho; • Cadeados; • Caixas; • <i>Tangram</i>; • Cola; • “Quantos queres?”; • Cartões com imagens de construções feitas com o <i>tangram</i>; • Lápis de cor.

Matos e Serrazina (1996) afirmam que:

O trabalho de grupo pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos e mais actividades de resolução de problemas, promovendo assim uma mudança da natureza das actividades que tradicionalmente têm sido dominantes na sala de aula de Matemática. (p. 149)

Deste modo, optei por organizar a turma em quatro grupos de cinco alunos para que pudessem partilhar ideias e discutir as várias formas de resolução dos problemas.

Assim, para a realização da Gincana da Matemática, distribuí uma proposta de trabalho a cada um (Anexo 4). Esta possuía quatro desafios de Matemática, um de cálculo mental, outro de raciocínio lógico, outro de descodificação de código e outro de geometria, sendo que no último foi usado o material estruturado *Tangram*.

Primeiramente, pedi aos alunos que se sentassem num lugar à escolha e expliquei que a aula seria uma “Gincana de Matemática”, com um desafio por mesa. Os alunos teriam entre dez a quinze minutos para resolver cada um, quando o tempo terminasse tinham de mudar para o próximo desafio. Decidi dar uma orientação na mudança de desafio, pedindo que seguissem a direção dos ponteiros do relógio.

Nos dias de hoje reparamos que há cada vez mais alunos, à medida que vão avançando na idade, com dificuldades em realizar mentalmente cálculos matemáticos (Sousa, 2012). Por este motivo, o primeiro desafio era composto por três questões que envolviam o cálculo mental. O objetivo era descobrir o código do cadeado de uma caixa de madeira que tinha no seu interior um brinde para cada aluno do grupo. É importante referir que todas as caixas estavam fechadas com um cadeado e que o código era igual em todas.

De seguida, expliquei o segundo desafio no qual eram apresentados cinco quadrados formados com fósforos e era pedido que, retirando apenas três fósforos, ficássemos com três quadrados. No terceiro desafio era pedido que associassem uma imagem a uma letra através de um código facultado (Figura 27) (este código relacionava-se com o alfabeto da LGP).



Figura 27 – Imagem ilustrativa do terceiro desafio.

O último desafio tinha um “Quantos queres?” com imagens de construções feitas com o *Tangram* (Figura 28). Cada criança escolhia um algarismo de um a cinco e tinha de selecionar uma cor que correspondia a uma construção. Depois, tinham de fazer essa construção e colá-la na folha utilizando o *Tangram*, por último, era pedido que fizessem uma ilustração onde incluíssem a imagem da construção que tinha saído no “Quantos queres?” (Figura 29).



Figura 28 – “Quantos queres?” material utilizado na atividade

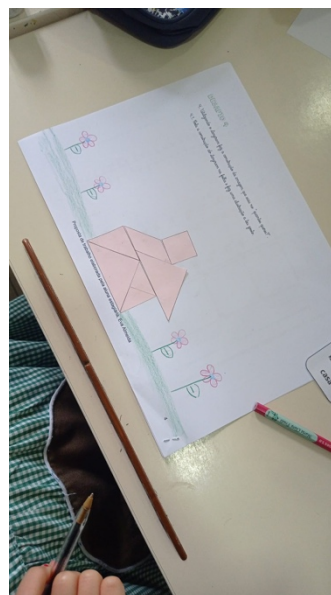


Figura 29 – Imagem ilustrativa do quarto desafio

Um dos grandes objetivos desta aula, para além de abordar conteúdos de matemática de forma lúdica, foi fugir às tarefas rotineiras e individuais que os alunos estão habituados a

ter no seu dia a dia, favorecendo a aprendizagem cooperativa e proporcionando inúmeras oportunidades para a discussão de várias hipóteses de resolução dos desafios propostos (Matos & Serrazina, 1996).

Assim, todos os alunos puderam, em todas as atividades, partilhar ideias e formas diferentes de resolver os desafios propostos.

2.3.7. Plano de Aula – Português – 3.º ano

O quadro 11 mostra o plano de aula pensado para a Disciplina de Português, direcionado para o 3.º ano do 1CEB. O intuito desta aula é promover a Educação Literária e o interesse pela mesma a nível gramatical foi abordado o tema das onomatopeias e a conjugação dos verbos regulares no Presente do Indicativo.

Quadro 11 – Planificação da aula da Disciplina de Português

Disciplina: Português			
TEMPO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	<p>Educação Literária: ouvir ler obras literárias e textos de tradição popular; fazer a leitura dramatizada de obras literárias.</p> <p>Gramática: - Onomatopeias; - Verbos: Conjugação de verbos regulares no Presente do Indicativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a aula com recurso à leitura participada do conto <i>O céu está a cair</i>; • Entregar aos alunos o texto; • Distribuir, pela turma, as personagens do conto; • Explicar a atividade de leitura (os alunos devem emitir o som do seu animal); • Leitura participada do conto; • Fazer a interpretação do conto lido, através de questões dirigidas; • Introduzir o tema gramatical distribuindo cartões com verbos no modo indicativo, que aparecem no texto; • Relembrar as conjugações já aprendidas (1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações); • Organizar a turma em 3 grupos, para a realização da proposta de trabalho; • Trabalhar as características padrão dos verbos regulares; • Corrigir a proposta de trabalho, oralmente, de modo a tirar alguma dúvida existente; • Elaborar uma pequena dramatização do conto, com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro <i>Contos para rir</i>, de Luísa Ducla Soares; • Cartões com verbos; • Proposta de trabalho.

A obra escolhida para esta aula é da autoria da escritora portuguesa de literatura infantil, Luísa Ducla Soares. A escritora escreve para um público bastante vasto, desde crianças pequenas até adolescentes. Escreveu várias obras bastante conhecidas como *A História da Papoila* e *Os Ovos Misteriosos*, tendo recebido vários prémios ao longo da sua carreira.

Da vasta lista de obras publicadas pela escritora, o livro apresentado tem como título *Contos para rir*, que abrange uma seleção de dezoito contos orais tradicionais portugueses adaptados por Luísa Ducla Soares. Um deles é *O céu está a cair*, e é este que vou utilizar para a dinamização da aula. Violante (2008) diz-nos que:

(...) no mundo ocidentalizado, as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outro promotores e mediadores da leitura ponderem esses aspectos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária. (p. 55)

A atividade pensada para a dinamização deste conto teve como objetivo a participação dos alunos de forma ativa, exigindo que todos tivessem especial atenção à leitura.

Albuquerque (2000) diz-nos que à medida que os professores vão lendo e contando histórias para os alunos mais velhos, estes têm “tendência generalizada para diminuir os elementos do imaginário, passando por privilegiar progressivamente o real quotidiano, ao mesmo tempo que vão aproveitando mais estas narrativas para transmitir conhecimentos vários” (p. 30). Para colmatar um pouco esta prática recorrente, a cada aluno foi distribuída uma imagem correspondente a uma personagem da história, com estas imagens os alunos tiveram oportunidade de tentar adivinhar o conto que foi lido.

Foi explicado que, sempre que a personagem de cada aluno surgisse no texto, este devia imitar o barulho do animal (onomatopeia) e fazer a ação referida no conto. Por exemplo, quando a galinha aparecia, o aluno devia cacarejar e dizer “Caiu um pedaço de céu na minha cabecinha!”. No conto, sempre que a galinha fugia, encontrava vários animais. Então, o aluno que dramatizava a personagem da galinha tinha de encontrar o colega que era o animal/personagem a seguir, e assim sucessivamente. Os outros alunos fizeram o mesmo. Segundo Albuquerque (2000), “o uso prático do livro e, mesmo numa fase posterior, a leitura da história do livro, parece-me procedimentos louváveis, para aumentar a adesão afetiva da criança, que se encontra na fase de iniciação à leitura e à escrita” (p.26).

Um aspecto importante é o facto de este conto ter animais, algo que naturalmente estimula as crianças. De acordo com Bastos (1999),

Tanto pedagogos como psicólogos estão de acordo ao considerarem que a criança encontra no animal o parceiro do jogo e a personagem fantasmática sobre o qual são projetados alguns desejos e pulsões essenciais. Este aspecto permite concluir da importância dos contos em que intervêm animais. (p.71)

É importante referir que, dada a complexidade da atividade, foi necessária uma segunda leitura do conto para que os alunos percebessem melhor a dinâmica da aula e conseguissem estar mais coordenados entre eles e com o texto.

Na segunda parte da aula, houve um período destinado a perguntas e respostas para aferir o grau de compreensão do lido. Recorrendo ao conto, foi abordado um conteúdo gramatical, mais concretamente a conjugação de verbos regulares no presente do indicativo (como podemos consultar nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) no ensino do Português, para o 3.º ano).

Para introduzir este conteúdo foi distribuído, a cada aluno, uma etiqueta com uma palavra (verbo) e foi-lhes pedido que fizessem a análise gramatical da mesma. Depois da classificação solicitei que cada aluno conjugasse o seu verbo no presente do indicativo. Assim, recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint*, chegámos à conclusão que os verbos regulares seguem uma regra/um padrão, mantendo, regra geral, o radical e a terminação, consoante a sua conjugação (1.ª conjugação – ar; 2.ª conjugação – er (e or); 3.ª conjugação – ir), o que faz deles regulares, exatamente por manterem um padrão.

De forma a consolidar os conhecimentos transmitidos, distribuí uma proposta de trabalho (Anexo 5) aos alunos.

No fim da aula, a turma fez uma pequena dramatização do conto com recurso a adereços e a áudio.

2.3.8. Plano de Aula – Educação Artística – 4.º ano

O seguinte quadro (Quadro 12) apresenta o plano de uma aula estruturada para o 4.º ano do 1CEB, direcionada para a Disciplina de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro. O objetivo desta aula é fomentar o trabalho em grupo, a cooperação entre os alunos e a capacidade de improviso.

Quadro 12 – Planificação da Aula da Disciplina de Expressão Dramática/Teatro

Disciplina: Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro			
TEMPO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1 h	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação e comunicação; • Experimentação e criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o tema da aula, com recurso a 5 dados; • Explicar à turma, em que consiste a atividade, começando por explicar que: <ul style="list-style-type: none"> – A turma vai ser dividida em 4 grupos; – Cada grupo irá escolher um elemento para visualizar o lançamento dos dados, que será realizado pela Professora; – O aluno que observa as imagens dos dados tem de construir uma história, mentalmente, com todas as imagens que aparecem nas faces dos mesmos (os outros elementos do grupo não visualizam as imagens dos dados); – Após o lançamento dos dados, os outros elementos do grupo realizam algumas questões ao colega, durante um determinado tempo (+/- 5 min); – O aluno que elaborou a história, só pode responder às questões com “sim” e “não”; – Com as informações que o grupo vai recebendo, constrói uma história; – Quando a história estiver concluída, o grupo (incluindo a criança que lançou os dados), tem que fazer um pequeno teatro e apresentá-lo aos restantes grupos; • Dialogar com a turma, sobre as diferentes versões da história, que se criaram a partir das mesmas imagens, de forma a refletir nas diferentes interpretações realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dados para contar histórias; • Folhas; • Lápis; • Borracha.

Segundo Sousa (2003a), “a palavra “expressão” (derivada do latim “expressione”), (...) significa fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada à manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria)” (p. 15).

Comecei a aula mostrando duas caixas, ambas com cinco dados concebidos com a função de, a partir deles, se construírem/inventarem histórias. Cada caixa representava um tema. Em turma, os alunos selecionaram a caixa que queriam utilizar para a atividade.

Antes de iniciar a aula, expliquei em que consistia a mesma e esclareci que, para uma melhor preparação da atividade, a turma seria dividida em quatro grupos.

Para que a aula corresse de forma ordeira, estabeleci algumas regras. Apesar de a atividade não ser exatamente um jogo, o seu espírito competitivo por natureza podia facilitar o sucesso da aula. Segundo Dohme (2007), “o jogo encerra regras e objetivos rígidos e obrigatórios, mas que tem a curiosa e contraditória ligação com a liberdade, pois os seus participantes aceitam essas condições livremente” (p. 21).

A primeira regra estabelecida foi que cada grupo teria de escolher uma pessoa para assistir ao lançamento dos dados e anulasse qualquer sombra de parcialidade. Pedi à professora que o fizesse. É importante referir que os dados só foram lançados uma vez, logo as imagens foram iguais para os quatro grupos. Após o lançamento, os alunos escolhidos apontaram numa folha as imagens que saíram e criaram em conjunto, uma história para comunicarem aos colegas do seu grupo.

De seguida, os grupos reuniam e os alunos que não visualizaram o lançamento dos dados tinham de fazer questões ao colega de modo a perceber a história e as personagens da mesma. O aluno que sabia a história só podia responder “sim” ou “não” às questões que lhe eram colocadas.

Os grupos, depois de tentarem perceber quais eram as cinco imagens que saíram no lançamento, tentaram reescrever a história criada pelos alunos que assistiram ao lançamento. De seguida, atribuíram as personagens e prepararam uma pequena dramatização para apresentar à turma.

É bastante importante executar com os alunos estas estratégias, pois permite-lhes expressarem os seus sentimentos livremente. Sousa (2003a) refere que “enquanto um adulto desempenha um papel dramático, fingindo sentir uma dada emoção, a criança não faz, sentido na realidade os sentimentos que expressa” (p. 55).

No fim, cada grupo apresentou a sua dramatização aos restantes colegas. Seguidamente, os alunos que assistiram ao lançamento dos dados, reuniram-se e contaram a história inicial.

Com este tipo de atividades “podemos trabalhar desenvolvimento físico, social e ético” (Dohme, 2007, p. 22) dos alunos, desenvolvendo a atenção, a memória, o raciocínio, a lógica, a coesão e a coerência textual.

O objetivo foi dar a perceber aos alunos que, a partir de uma mesma história, com interpretações diferentes, podemos obter versões diferentes da mesma história.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

No terceiro capítulo são apresentados quatro dispositivos de avaliação de atividades/aulas, dividindo-se nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte, de forma a justificar a importância da avaliação e o processo no contexto educativo, apresento uma fundamentação teórica sobre a temática, citando diversos autores.

Na segunda parte do capítulo, apresento propostas de atividades e de trabalho realizadas por mim, bem como uma breve contextualização às atividades, e também a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação das mesmas. Para além destes pontos referidos, cada dispositivo de avaliação possui os resultados apresentados em gráficos circulares, a análise e a interpretação dos mesmos.

3.2. Fundamentação teórica

Definir a palavra avaliação, torna-se uma tarefa difícil, pois esta assume vários significados dependendo da perspetiva do autor e o seu contexto. Considerando a polissemia desta palavra, alguns dos significados mais atribuídos são os seguintes: “verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar; etc.” (Lopes & Silva, 2020, p. 1).

Uma definição mais elaborada da avaliação, defendida por Gómez (2006, citado em Lopes & Silva, 2020), refere que:

A avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem. (p. 1)

Silva et al. (2016) dizem-nos que avaliar permite recolher informação essencial para tomar decisões sobre a prática pedagógica e que a concretização da ação levará a um desencadeamento de um ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão.

O processo de ensino-aprendizagem é harmonizado pela avaliação, que ajuda os docentes a perceberem se os alunos estão a concretizar as evoluções desejadas e se conseguem seguir os caminhos necessários para que alcancem as metas determinadas para o nível de ensino que frequentam (Lopes & Silva, 2020). Além disso, em sintonia com os autores referidos anteriormente,

(...) a avaliação é vista como suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem dos alunos para informar o ensino. Implica que os professores averiguem o conhecimento dos alunos, as suas perceções, conceções alternativas e falhas na aprendizagem e usem esses dados para informar a planificação das aulas e a prática

pedagógica com o objetivo de ajudar os alunos a atingirem o limite máximo das suas competências. A sua maior ênfase direciona-se no sentido de dar conselhos úteis ao aluno e uma menor importância à atribuição de notas, isto é, à função da classificação. (p. 3)

A avaliação é um conjunto de ações ou acontecimentos que estão inteiramente relacionados entre si, e que se vai sucedendo progressivamente. Todo o tipo de avaliação contém um propósito, uma técnica, várias questões e aplicações, respostas, correção, classificação e consequências (derivadas da avaliação) (Zabalza, 1998).

Para Lopes e Silva (2020), “a avaliação tem três principais objetivos, “a avaliação **para** a aprendizagem, a avaliação **como** aprendizagem e a avaliação **da** aprendizagem” (p. 3). Segundo os autores supracitados, o primeiro objetivo centra-se na averiguação que os professores fazem dos conhecimentos dos alunos, das suas conceções alternativas e das suas falhas na aprendizagem, pretende-se que consigam servir-se destes dados para planificar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos de maneira a ajudá-los a alcançar o limite máximo das suas competências. O segundo objetivo referido destaca o papel dos alunos no processo de aprendizagem, os mesmos têm uma responsabilidade em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os em processos de auto e heteroavaliação. Por fim, com carácter sumativo, temos o último objetivo que acontece quando o professor faz apreciações do desempenho dos alunos em relação aos objetivos da aprendizagem, com a finalidade de quantificar as aptidões, as atitudes e o conhecimento dos mesmos.

Como futura educadora e professora, acho crucial estar a par dos tipos de avaliação que podem ser aplicados em contexto escolar tanto na EPE, como no 1CEB; as suas alternativas e, também, de que modo estas influenciam a aprendizagem da criança e/ou do aluno. Portanto, vou abordar um pouco a avaliação executada nestes dois ciclos distintos de ensino.

Segundo a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011,

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

Embora seja, maioritariamente, aplicada a avaliação formativa na EPE, é também aplicada a avaliação diagnóstica “(...) que tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e de aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 342).

Como na EPE a avaliação diagnóstica e formativa também é aplicada no 1CEB. Ao contrário da avaliação diagnóstica, que é aplicada no início do ano letivo, para que o educador e/ou professor consiga caracterizar o grupo e/ou a turma que tem, a avaliação formativa “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas

e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 348). Este tipo de avaliação privilegia “as provas escritas com perguntas de “resposta fechada” e as grelhas de observação com registos precisos de comportamento do aluno, ou seja, os facilmente passíveis de análises quantitativas” (Serpa, p. 56).

Silva e Lopes (2015) preconizam que este tipo de atividades possibilita dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem para que possam melhorar naquilo em que sentem mais dificuldades. Para que este *feedback* seja exequível é necessário que este tipo de avaliação seja realizada de forma contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo este tipo de avaliação a que contribui “com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos” (p. 153), de acordo com os autores citados anteriormente.

No 1CEB é ainda aplicado outro tipo de avaliação, a avaliação sumativa. A avaliação sumativa, segundo o Decreto-Lei 17/2016 (artº. 26), “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p. 1125). Os resultados deste tipo de avaliação “são usados para fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina, a eficácia de um programa, ou se uma escola tem feito o progresso anual adequado” (Lopes & Silva, 2020, p. 6).

A avaliação sumativa completa uma etapa de avaliação na qual se incluem a avaliação diagnóstica e formativa, levando o procedimento a vários contributos, como seja, ser o equilíbrio da avaliação formativa; ser um alerta para matérias mais difíceis de compreender estratégias menos eficientes; permitir o confronto de resultados globais de programas de estudo alternativos e ser uma ferramenta preciosa na tomada de decisões (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

De forma breve, diremos que a avaliação formativa se distingue da sumativa, porque a primeira compreende uma dimensão diagnóstica que permite identificar os pontos de partida dos alunos quanto aos seus conhecimentos, aptidões e interesses, servindo ela de base para a organização dos processos de ensino e aprendizagem; enquanto a avaliação sumativa tem como finalidade classificar os alunos no final de um período de formação, situando-os numa determinada escala de valores/classificação (Leite & Fernandes, 2002).

Não é de menor importância referir, também, a classificação e a sua importância nas aprendizagens dos estudantes. A classificação pretende selecionar os alunos, ou seja, tem uma intensão seletiva, pois atribui a estes uma posição numa escala definida (Lopes & Silva, 2020).

Zabalza (1998) refere que a avaliação “é, portanto, a síntese dos dados obtidos diante de diversos procedimentos, que se pode referir a todo o processo educativo (classificação global) ou, então, cada uma das diversas áreas especificamente consideradas (classificação

pormenorizada)” (p. 237). É essencial que a correção das questões das avaliações se baseie em algum “sistema de categorias” ou “chave de correção” e que seja apresentado, de alguma forma, aos alunos para que estes tenham conhecimento (Zabalza, 1998).

No presente capítulo, irei recorrer a uma escala quantitativa/qualitativa, escala de Likert adaptado, para executar a interpretação dos resultados obtidos nos dispositivos de avaliação. A escala compreende valores entre 0 e 10, segundo a lista apresentada a seguir:

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

3.3. Avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática – 5 anos

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta atividade, que se encontra no anexo 6, foi executada no âmbito do Domínio da Matemática num grupo de 5 anos, com vinte e uma crianças.

A atividade proposta baseia-se na introdução do material matemático estruturado – Calculadora *Papy*, e no registo da consolidação de conhecimentos, mais concretamente a disposição das cores e o seu algarismo correspondente.

A avaliação será feita através da proposta de atividade entregue às crianças, a mesma será apresentada na grelha que pode ser consultada no anexo 7.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Os parâmetros e os critérios de avaliação, que a seguir se descrevem, estão sintetizados no quadro 13.

1. Identificação das cores da Calculadora *Papy*. Neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem as cores da Calculadora *Papy*, pintando o quadrado correspondente de branco, azul, cor de rosa e verde.

Definiram-se os seguintes critérios:

- Pinta com a cor correta os 4 quadrados;
- Pinta com a cor correta 3 quadrados;
- Pinta com a cor correta 2 quadrados;
- Pinta com a cor correta 1 quadrado;
- Resposta incorreta.

2. Motricidade fina. Neste parâmetro pretende-se que as crianças consigam pintar corretamente as figuras geométricas apresentadas, respeitando o seu contorno.

Para avaliar a motricidade fina, os critérios definidos são os seguintes:

- Pinta corretamente as figuras respeitando o seu contorno;
- Pinta as figuras, sem respeitar o seu contorno.

3. Associação dos algarismos às cores. Neste parâmetro pretende-se que as crianças escrevam o algarismo que corresponde à cor da Calculadora *Papy*, indicando 1, 2, 4 e 8.

Os critérios determinados são os seguintes:

- Escreve os 4 algarismos nas respetivas cores;
- Escreve 3 algarismos nas respetivas cores;
- Escreve 2 algarismos nas respetivas cores;
- Escreve 1 algarismo na respetiva cor;
- Resposta incorreta.

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

Parâmetros	Crítérios de avaliação	Cotação	
1. Identificação das cores da Calculadora <i>Papy</i>	Pinta com a cor correta os 4 quadrados	4	4
	Pinta com a cor correta 3 quadrados	3	
	Pinta com a cor correta 2 quadrados	2	
	Pinta com a cor correta 1 quadrado	1	
	Resposta incorreta	0	
2. Motricidade fina	Pinta corretamente as figuras respeitando o seu contorno	2	2
	Pinta as figuras, sem respeitar o seu contorno	0	
3. Associação dos algarismos às cores	Escreve os 4 algarismos nas respetivas cores	4	4
	Escreve 3 algarismos nas respetivas cores	3	
	Escreve 2 algarismos nas respetivas cores	2	
	Escreve 1 algarismo na respetiva cor	1	
	Resposta incorreta	0	
Total:			10

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 30 mostra os resultados de um grupo de vinte e uma crianças, segundo os parâmetros de avaliação apresentados anteriormente, na Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática.

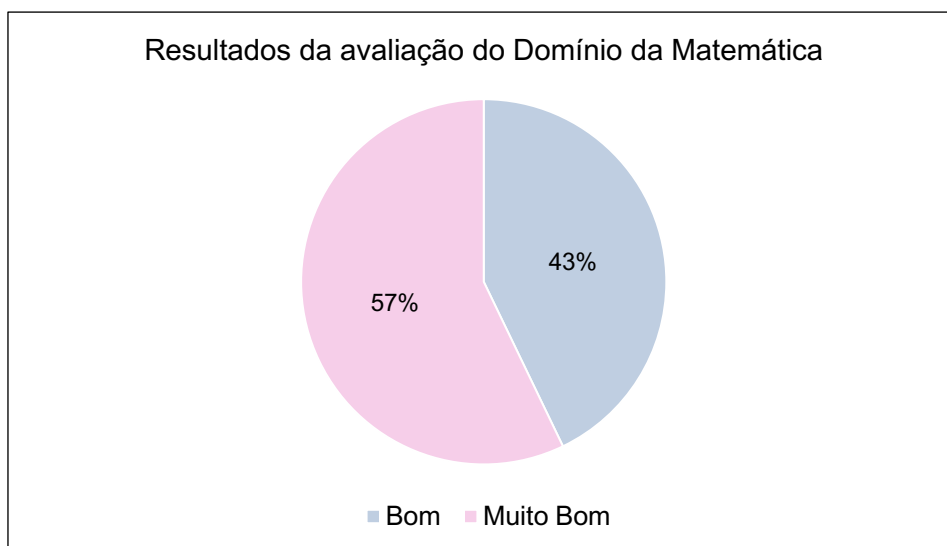


Figura 30 – Resultados da avaliação do Domínio da Matemática

Analisando o gráfico da figura 30, posso afirmar que os resultados alcançados variam entre o Bom e o Muito Bom, com 43% e 57%, respetivamente. A classificação de Bom corresponde a 9 crianças e a classificação de Muito Bom, 12 crianças.

Devo salientar que este material foi apresentado e trabalhado pela primeira vez, neste grupo de alunos, com esta atividade, pelo que os resultados obtidos foram bastante positivos tendo em conta este aspeto. É fulcral evidenciar que antes da implementação do dispositivo de avaliação apresentado no anexo 6, foi apresentado o material e foi explicada a sua finalidade. Foram realizados alguns exercícios de representação de números de 1 a 8 unidades.

Este tipo de material matemático é determinante na aprendizagem das crianças, pois nos seus primeiros anos de vida é familiarizada com os algarismos, com diferentes tipos de contagem e com várias representações da quantidade que determinado algarismo simboliza. A certo momento da vida da criança é importante que o educador a confronte com outras representações possíveis (Castro & Rodrigues, 2008) e isso é executável, por exemplo, com o material – Calculadora *Papy*.

Analisando atentamente a grelha de correção (Anexo 7), podemos observar que o parâmetro no qual o grupo mostrou mais dificuldades, foi aquele em que se avaliou a motricidade fina, pretendendo-se que as crianças pintassem corretamente as figuras geométricas apresentadas, respeitando o seu contorno. Este parâmetro obteve média de 1,14, sendo que foi cotado com 2 valores. Do total de 21 crianças, 9 não alcançaram o objetivo neste parâmetro, o que mostra que há ainda algumas dificuldades nesta competência.

As crianças tiveram um ótimo desempenho nos outros parâmetros que avaliaram a identificação das cores da Calculadora *Papy* e a associação dos algarismos às cores. Ambos os parâmetros foram cotados com 4 valores e todas as crianças obtiveram o total da cotação.

A média total da turma foi de 9,14 em 10, o que equivale à classificação de Muito Bom, concluindo assim que a realização desta proposta de atividade foi bem-sucedida.

Em suma, relativamente aos resultados obtidos, apesar de positivos, considero que seria importante a educadora realizar mais atividades que desenvolvam a motricidade fina dos seus alunos e, desta forma, colmatar a dificuldade aparente, nomeadamente, neste exercício de avaliação, podendo comprometer o seu futuro escolar.

Para Serrano e Luque (2015), a motricidade fina:

É essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente: vestir-se, abotoar botões (...), e todas as tarefas que se realizam com lápis e canetas (pintar, escrever, etc.). Sem estas competências de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autoestima e a aprendizagem escolar. (p. 20)

3.4. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português – 1.º ano

3.4.1. Contextualização da atividade

O seguinte dispositivo de avaliação foi aplicado numa turma de vinte e três alunos, do 1.º ano. A proposta de trabalho apresentada insere-se nos conteúdos da Disciplina de Português, com a abordagem de um tipo de texto – *Banda Desenhada* (BD).

Nesta aula foi introduzido um novo tipo de texto e para consolidação de conhecimentos, foi entregue uma proposta de trabalho a cada aluno (Anexo 8).

É relevante referir que esta aula foi auxiliada por um vídeo dos *Peanuts* e por uma apresentação *PowerPoint* na qual se abordou o tipo de texto e a sua organização.

Durante a atividade foi realizada a leitura e a interpretação da primeira BD apresentada e a identificação das partes constituintes da mesma (balão de fala, vinheta, tira e prancha). De seguida, foi feita a ordenação de vinhetas de outra BD e, por último, foi solicitado aos alunos que dessem um final à narrativa apresentada.

A proposta de trabalho pretendia que os alunos identificassem o tipo de texto e as partes constituintes do mesmo.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Os parâmetros e os critérios de avaliação estabelecidos para esta proposta de trabalho encontram-se sumariados no quadro 14 com as seguintes descrições:

1. Motricidade fina. Neste parâmetro pretende-se que as crianças consigam recortar corretamente, respeitando a linha fronteira das figuras.

Os critérios estabelecidos para a motricidade fina são os seguintes:

- Recorta corretamente 8 a 7 figuras;
- Recorta corretamente 6 a 5 figuras;
- Recorta corretamente 4 a 3 figuras;

- Recorta corretamente 2 a 1 figuras;
- Resposta incorreta.

2. Identificação das partes constituintes da Banda Desenhada. Neste parâmetro solicita-se que os alunos identifiquem as partes constituintes da Banda Desenhada (balão de fala, vinheta, tira e prancha), colando as etiquetas no retângulo correspondente.

Definiram-se os seguintes critérios:

- Cola corretamente 4 elementos;
- Cola corretamente 3 elementos;
- Cola corretamente 2 elementos;
- Cola corretamente 1 elemento;
- Resposta incorreta.

3. Ordenação da Banda Desenhada. Neste parâmetro pede-se que os alunos organizem a Banda Desenhada, de forma a fazer sentido, colando as imagens no retângulo correspondente, numerados de 1 a 4.

Os critérios determinados são os seguintes:

- Cola corretamente 4 imagens;
- Cola corretamente 3 imagens;
- Cola corretamente 2 imagens;
- Cola corretamente 1 imagem;
- Resposta incorreta.

4. Ortografia. Neste parâmetro é avaliado a construção frásica e a redação sem erros ortográficos.

Os critérios definidos são os seguintes:

- Redige sem erros ortográficos;
- Redige com 1 a 2 erros ortográfico;
- Redige com 3 a 4 erros ortográficos;
- Redige com mais do que 5 erros ortográficos;
- Resposta incorreta.

5. Criação de desenho. Neste parâmetro é avaliado o desempenho do aluno em relação ao desenho e à pintura requerida.

Os critérios estabelecidos para a criação do desenho são os seguintes:

- Desenha e pinta;
- Desenha e não pinta;
- Resposta incorreta.

Os parâmetros e critérios definidos para esta proposta de trabalho, bem como as cotações atribuídas às perguntas, estão organizadas no quadro 14.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Português

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1. Motricidade fina	Recorta corretamente 8 a 7 figuras	1	1
	Recorta corretamente 6 a 5 figuras	0,7	
	Recorta corretamente 4 a 3 figuras	0,5	
	Recorta corretamente 2 a 1 figuras	0,3	
	Resposta incorreta	0	
2. Identificação das partes constituintes da Banda Desenhada	Cola corretamente 4 elementos	3	3
	Cola corretamente 3 elementos	2	
	Cola corretamente 3 elementos	1	
	Cola corretamente 2 elementos	0,5	
	Cola corretamente 1 elemento	0,2	
	Resposta incorreta	0	
3. Ordenação da Banda Desenhada	Cola corretamente 4 imagens	2	2
	Cola corretamente 3 imagens	1	
	Cola corretamente 2 imagens	0,5	
	Cola corretamente 1 imagem	0,2	
	Resposta incorreta	0	
4. Ortografia	Redige sem erros ortográficos	3	3
	Redige com 1 a 2 erros ortográfico	2	
	Redige com 3 a 4 erros ortográficos	1	
	Redige com mais do que 5 erros ortográficos	0,5	
	Resposta incorreta	0	
5. Criação de desenho	Desenha e pinta	1	1
	Desenha e não pinta	0,5	
	Resposta incorreta	0	
		Total:	10

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

O gráfico seguinte (Figura 31) mostra os resultados obtidos na avaliação da aula da Disciplina de Português no 1.º ano, de acordo com os parâmetros de avaliação acima apresentados.

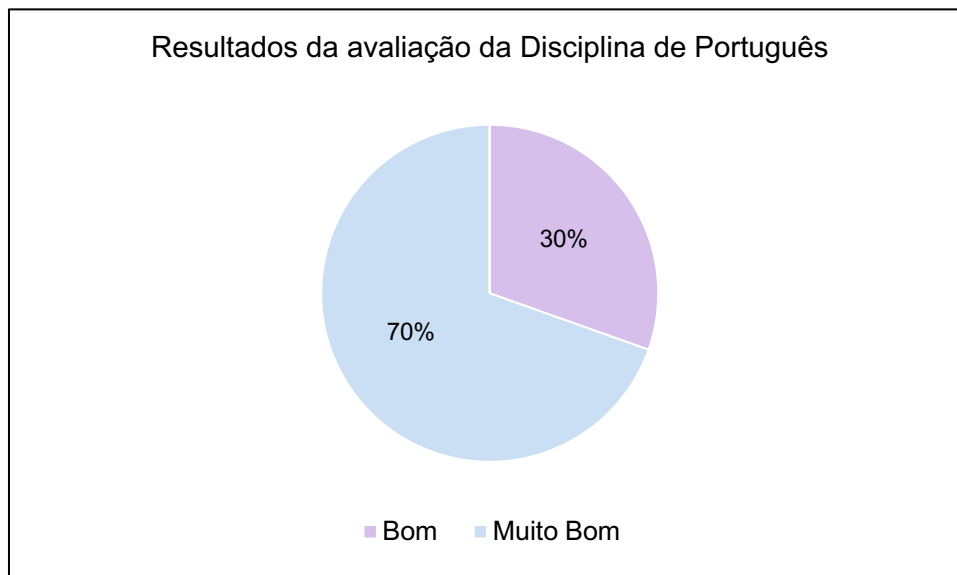


Figura 31 – Resultados da avaliação da Disciplina de Português

Analisando a figura 31, verificamos que foram obtidas as classificações de Bom (30%) e Muito Bom (70%), que correspondem a 7 e 16 alunos, respetivamente.

A grelha de correção apresentada no anexo 9 indica os resultados obtidos em cada parâmetro de avaliação estabelecido, possibilitando saber onde houve mais e menos dificuldades por parte dos alunos.

Apesar desta aula incidir mais na Disciplina de Português, tentei promover a interdisciplinaridade com as Expressões, pois umas das estratégias que é proposta nas Aprendizagens Essenciais, (DGE, 2018), no ensino do Português, para o 1.º ano do 1CEB é a “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões” (p. 9). Portanto, nesta proposta de trabalho foram avaliados alguns parâmetros relacionados com esta área.

Dos parâmetros avaliados, o primeiro foi aquele onde os alunos mostraram ter mais dificuldades, com média de 0,53. Neste parâmetro avaliámos o recorte de etiquetas e de imagens, sendo suposto respeitar a linha fronteira das mesmas. Se observarmos a grelha de correção, percebemos que também no 1.º ano do EB, as professoras se devem preocupar com atividades de motricidade fina, implementando mais tarefas que requeiram o desenvolvimento desta competência. Algumas das atividades que podem ser realizadas, de modo a ajudar este grupo de alunos, são atividades na área da Expressão Plástica. Sampaio (2018) diz-nos que a motricidade fina está “diretamente relacionada com a expressão motora”

e pode ser melhorada (...) “através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, entre outras” (p. 81). Uma ferramenta que pode ajudar os alunos é a utilização de tesouras adaptadas. Serrano e Luque (2015) informam-nos que “existem diferentes tipos de tesouras com vários tipos de pegas, que podem ser utilizados de acordo com a dificuldade da criança e o que ainda necessita desenvolver” (p. 104).

Outro parâmetro, no qual os alunos mostraram também dificuldades, foi a ortografia. Dos 21 alunos, 11 redigiram com pelo menos 1 a 2 erros ortográficos. É de notar que a turma em questão é do 1.º ano do Ensino Básico e, portanto, é normal e compreensível que haja a ocorrência de alguns erros ortográficos. Segundo Azevedo (2006), “(...) adquirir a competência de ler e de escrever é fruto de um processo de aprendizagem que está longe de ser imediato, e que requer um treino específico, relativamente intensivo” (p. 152).

No parâmetro 5, em que se avaliava se os alunos desenhavam e pintavam o seu trabalho, só um aluno é que não desenhou nem pintou. Porém, neste caso específico, este facto pode estar relacionado com a saída antecipada do aluno e por este exercício ser o último da proposta de atividade. Mas pode haver vários fatores que levem a criança a não fazer um desenho, nomeadamente o desinteresse por este tipo de atividade, o que não é muito comum, pelo que observei ao longo do meu estágio profissional. Analisando a grelha de correção podemos concluir que de 21 alunos, 4 não pintaram o desenho, podendo este facto estar relacionado com vários fatores que não avaliámos.

Nos outros dois parâmetros (2 e 3), os alunos não revelaram nenhuma dificuldade, tendo todos os alunos obtido a cotação máxima estabelecida para estes parâmetros. Aqui pretendia-se avaliar a identificação das partes constituintes de uma BD e a organização de uma tira de BD, estes foram os principais critérios de avaliação da proposta, considerando que este foi o tema da aula.

Consultando a grelha de correção (Anexo 9), considero que o empenho da turma nesta atividade foi de Muito Bom, sendo a média dos resultados de avaliação de 8,9.

Os alunos gostaram imenso da interação inicial da aula e mostraram grande curiosidade pelo tema. Deste modo, penso que a professora deve criar mais oportunidades de leitura e implementar mais atividades relacionadas com a escrita, de modo a criar bons hábitos de leitura e uma melhor eficiência na escrita, aspetos fundamentais no 1.º ano do 1CEB.

3.5. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática – 2.º ano

3.5.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho apresentada no anexo 4, foi aplicada numa turma de 2.º ano, no âmbito da Disciplina de Matemática, tendo sido utilizada como dispositivo de avaliação.

A estratégia utilizada para a aplicação da proposta de trabalho foi uma Gincana da Matemática. A turma foi organizada em 4 grupos de 5 alunos e o objetivo era realizar os 4 desafios propostos em mais ou menos 10/15 minutos.

Os exercícios propostos abrangem o cálculo mental, o raciocínio lógico, a descodificação de código e a decomposição e composição e de figuras planas.

No fim da aula, os desafios propostos foram resolvidos em turma para que os alunos pudessem corrigir o seu trabalho.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho foram definidos os seguintes parâmetros de avaliação:

1. Cálculo mental. Neste parâmetro pretende-se averiguar se os alunos são capazes de resolver problemas de cálculo mental.

Os critérios determinados são os seguintes:

- Resolve três problemas corretamente;
- Resolve dois problemas corretamente;
- Resolve um problema corretamente;
- Resposta incorreta.

2. Raciocínio lógico. No seguinte parâmetro espera-se que a turma seja capaz de resolver um problema de raciocínio lógico.

Os critérios definidos são os seguintes:

- Resolve o desafio proposto corretamente e apresenta o resultado final;
- Resolve o desafio proposto corretamente, mas não apresenta o resultado final;
- Resposta incorreta.

3. Descodificação de código. Neste parâmetro pretende-se verificar se o aluno consegue associar um gesto a uma letra.

Os critérios estabelecidos são os seguintes:

- Consegue associar todos os gestos a uma letra;
- Resposta incorreta.

4. Geometria. Neste parâmetro é avaliada a capacidade do aluno em realizar uma construção aleatória com o material *tangram* e também a sua aptidão para envolver a construção numa ilustração.

Os critérios determinados são os seguintes:

- Faz corretamente a construção utilizando todas as peças do material *Tangram* e a ilustração;
- Faz corretamente a construção utilizando todas as peças do material *Tangram*, mas não faz a ilustração;
- Não faz corretamente a construção, mas faz a ilustração;
- Resposta incorreta.

O quadro 15 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta proposta de trabalho, bem como as cotações atribuídas às questões.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho na Disciplina de Matemática

Parâmetros	Crítérios de avaliação	Cotação	
1. Cálculo mental	Resolve três problemas corretamente	3	3
	Resolve dois problemas corretamente	2	
	Resolve um problema corretamente	1	
	Resposta incorreta	0	
2. Raciocínio lógico	Resolve o desafio proposto corretamente e apresenta o resultado final	4	3
	Resolve o desafio proposto corretamente, mas não apresenta o resultado final	2	
	Resposta incorreta	0	
3. Descodificação de código	Consegue associar todos os gestos a uma letra	2	2
	Resposta incorreta	0	
4. Geometria	Faz corretamente a construção utilizando todas as peças do material <i>Tangram</i> e a ilustração	2	2
	Faz corretamente a construção utilizando todas as peças do material <i>Tangram</i> , mas não faz a ilustração	1	
	Não faz corretamente a construção, mas faz a ilustração	0,5	
	Resposta incorreta	0	
		Total:	10

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

De acordo com os critérios de avaliação acima apresentados, a figura 32 mostra os resultados obtidos na avaliação da aula da Disciplina de Matemática numa turma de 2.º ano.

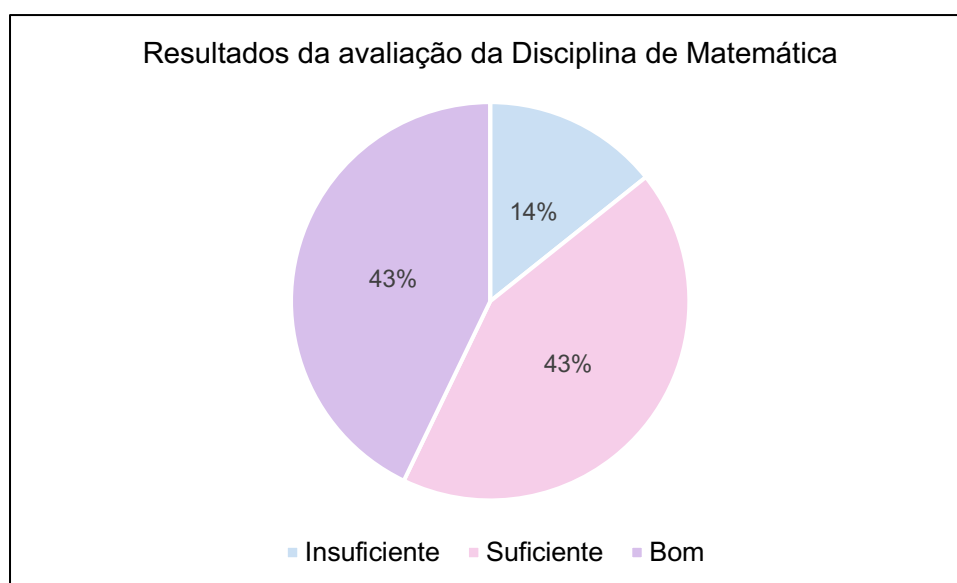


Figura 32 – Resultados da avaliação da Disciplina de Matemática

Analisando o gráfico da figura 32, podemos observar que as classificações obtidas pelos alunos foram: Insuficiente (14 %), Suficiente (43%) e o Bom (43%).

No anexo 10, é apresentada a grelha de correção que nos mostra os resultados obtidos em cada parâmetro de avaliação determinado, permitindo saber onde houve mais e menos dificuldades por parte dos alunos.

Esta aula incluía 4 atividades de Matemática nas quais foram trabalhados alguns conteúdos abordados ao longo do ano letivo. Apesar de ser uma aula de Matemática, tentei promover a interdisciplinaridade com as Expressões e o Português. Logo, nesta proposta de trabalho foram avaliados alguns parâmetros relacionados com estas áreas.

Observando a grelha de correção (Anexo 10) e analisando o primeiro parâmetro de avaliação da proposta de trabalho, onde se pretende averiguar se os alunos são capazes de resolver problemas de cálculo mental, verificámos que todos os alunos atingiram o objetivo, tendo a cotação máxima neste parâmetro. No segundo parâmetro, todos os alunos tiveram dificuldade em resolver o desafio pedido, visto que obtiveram uma cotação baixa. Com este desafio, reparei que mesmo havendo partilha e ajuda entre os alunos foi muito difícil chegarem ao resultado pretendido.

O terceiro parâmetro teve uma média de 1,71 em 2, o que mostra que há grande facilidade em associar uma imagem a uma letra e formar uma frase. Neste parâmetro só 2 alunos é que não foram capazes de descobrir a frase “escondida”, porque trocaram letras.

No último desafio, foi avaliada a capacidade de o aluno realizar uma construção aleatória com o material *Tangram*, é importante referir que os alunos tinham um cartão com a construção para se guiarem. Santos (como citado em Caldeira, 2009) afirma que o:

Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações. (p. 391)

Outro parâmetro também avaliado, no último desafio, foi a aptidão dos alunos para ilustrarem a construção feita com o *Tangram*. Neste parâmetro alguns alunos não conseguiram fazer a construção e por isso acabaram por não fazer o resto deste desafio. Outros fizeram a construção e colaram-na na folha, mas não fizeram a ilustração e houve ainda alunos que só fizeram a ilustração. Reparei que os alunos que não realizaram as duas etapas deste desafio estiveram distraídos com as peças do *Tangram*. Assim que fizeram a construção pedida tentaram fazer outras, acabando por não terem tempo para realizar a tarefa na totalidade.

Podemos concluir que a média total da turma foi de 6 em 10, o que equivale à classificação de Suficiente.

De modo geral, os alunos mostraram bastante entusiasmo pela atividade, mesmo havendo algumas dificuldades ao longo da mesma.

3.6. Avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

3.6.1. Contextualização da atividade

No âmbito da Disciplina de Estudo do Meio, realizei uma atividade experimental, numa turma de 21 alunos do 4.º ano, sobre um dos fenómenos naturais da água – *Condensação*.

Esta atividade experimental procurava responder à questão: “*Como se formam as nuvens?*”, através de um protocolo experimental, que se encontra no anexo 11. A partir dele será feita a avaliação, sendo que a grelha da mesma pode ser consultada no anexo 12.

Esta atividade experimental iniciou-se com a leitura e a interpretação de um excerto do livro *A menina gotinha de água*, de Papiniano Carlos, que levou às conceções prévias dos alunos e à questão problema.

O protocolo foi solucionado em turma, embora cada aluno tenha respondido às questões individualmente. No processo da atividade experimental a turma foi organizada em grupos de dois alunos.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho os parâmetros e os critérios de avaliação são os seguintes:

1. Concepções prévias. Neste parâmetro pretende-se verificar se o aluno consegue prever o que acontece na formação das nuvens.

Os critérios estabelecidos são os seguintes:

- Faz previsões relacionadas com a questão problema, respeitando os conceitos científicos;
- Faz previsões relacionadas com a questão problema, sem respeitar os conceitos científicos;
- Resposta incorreta.

2. Anotação da observação da experiência. Neste parâmetro é distribuído por duas questões (6.1. e 6.2.). Na primeira pretende-se averiguar se o aluno consegue registar, com conceitos científicos, aquilo que observou durante a experiência, ou seja, os resultados da mesma.

Definiram-se os seguintes critérios:

- Regista corretamente as observações do resultado da experiência, respeitando os conceitos científicos;
- Regista corretamente as observações do resultado da experiência, sem respeitar os conceitos científicos;
- Resposta incorreta.

Na segunda questão, pretende-se observar se o aluno consegue desenhar o resultado que observou na experiência.

Os critérios definidos são os seguintes:

- Faz um desenho relacionado com o resultado observado na experiência;
- Resposta incorreta.

3. Conclusão da atividade experimental. Neste parâmetro pretende-se que o aluno escolha das oito palavras, uma palavra, de forma a preencher o espaço lacunar, de forma correta.

Os critérios determinados são os seguintes:

- Preenche corretamente 5 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 4 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 3 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 2 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 1 espaço lacunare;
- Resposta incorreta.

O quadro 16 apresenta os parâmetros e critérios definidos para a proposta de trabalho, bem como as cotações atribuídas às questões.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da Disciplina de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1. Conceções prévias	Faz previsões relacionadas com a questão problema, respeitando os conceitos científicos	3	3
	Faz previsões relacionadas com a questão problema, sem respeitar os conceitos científicos	1	
	Resposta incorreta	0	
2. Anotação da observação da experiência	Regista corretamente as observações do resultado da experiência, respeitando os conceitos científicos	2	4
	Regista corretamente as observações do resultado da experiência, sem respeitar os conceitos científicos	1	
	Resposta incorreta	0	
	Faz um desenho relacionado com o resultado observado na experiência	1	
	Resposta incorreta	0	
3. Conclusão da atividade experimental	Preenche corretamente 5 espaços lacunares	3	3
	Preenche corretamente 4 espaços lacunares	2	
	Preenche corretamente 3 espaços lacunares	1	
	Preenche corretamente 2 espaços lacunares	0,5	
	Preenche corretamente 1 espaço lacunare	0,2	
	Resposta incorreta	0	
Total:			10

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 33, abaixo apresentada, mostra os resultados obtidos relativamente à avaliação da aula da Disciplina de Estudo do Meio, numa turma de 4.º ano, com vinte e um alunos.

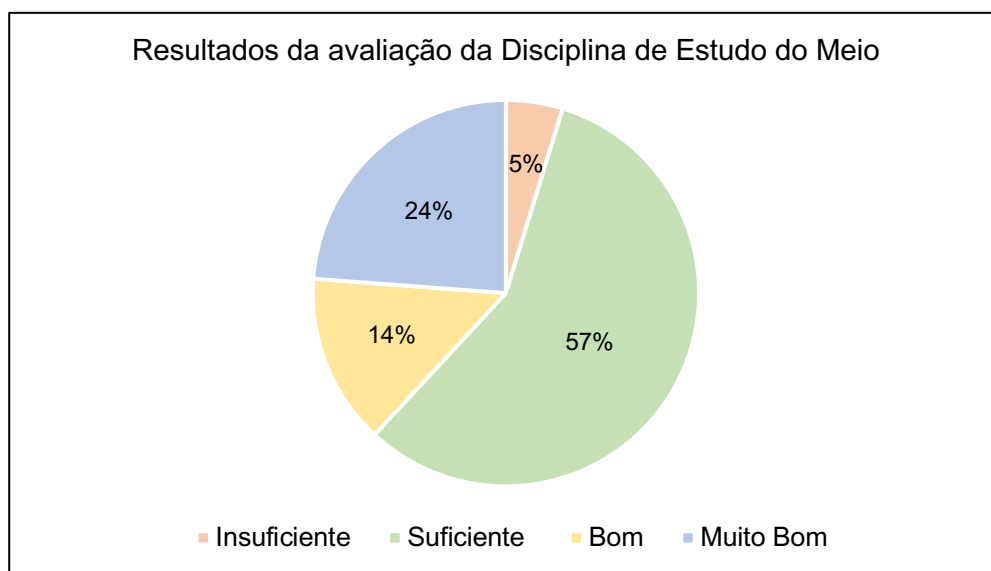


Figura 33 – Resultados da avaliação da Disciplina de Estudo do Meio

Observando o gráfico da figura 33, podemos concluir que mais de 50% da turma obteve a classificação de suficiente, sendo que a esta percentagem correspondem 12 alunos. Os resultados desta atividade variam entre o Insuficiente (5%) e o Muito Bom (24%), percentagens que correspondem a 1 e a 5 crianças, respetivamente. Os restantes alunos obtiveram uma classificação de Bom (14%), que corresponde a 3 alunos. É possível concluir que a média total da turma foi de 7 em 10, o que corresponde à classificação de Bom.

Analisando a grelha de correção (Anexo 12), e observando o primeiro parâmetro de avaliação do protocolo experimental, onde se pretendia verificar se o aluno consegue prever o que acontece na formação das nuvens, ou seja, as suas previsões relacionadas com a questão problema, 11 alunos não atingiram o objetivo, não conseguindo corresponder à questão-problema. Concluimos, também, que 5 alunos não responderam totalmente à questão-problema e que outros 5 alunos responderam corretamente à questão, respeitando os conceitos científicos. A cotação atribuída aos alunos reflete, talvez, a imaturidade do seu pensamento científico e, ao mesmo tempo, é uma reação natural à forma como estes veem e interpretam o mundo que os rodeia. Driver (1989, como citado em Thouin, 2004) refere que:

Cada aluno é influenciado pelas suas ideias e pelas suas expectativas e reconstrói à sua maneira o mundo que o rodeia. Por outro lado, estas concepções podem, por vezes,

permanecer incoerentes, e acontece os alunos fornecerem interpretações diferentes, por vezes mesmo contraditórias, de fenômenos científicos equivalentes. (p. 9)

Outro parâmetro onde os alunos mostraram ter, igualmente, algumas dificuldades, foi na anotação daquilo que observaram na experiência. Recordo que este critério está dividido em duas questões. A questão que apresentou maior dificuldade foi a 6.1. (Anexo 11) na qual era pedido que escrevessem por palavras suas o que observaram. Da cotação total atribuída a esta alínea, 14 alunos alcançaram-na e 6 alunos tiveram dificuldades. Admito que possa ser complicado para um aluno explicar por palavras suas aquilo que observou nesta atividade experimental. Aliás, o fenómeno abordado na atividade é um dos mais difíceis de compreender por parte dos alunos. Williams et al. (1987) referem que “as experiências nem sempre criam conceitos. O que as crianças ganham depende da sua percepção, associações e conhecimentos anteriores” (p. 36).

Concluindo, considero que o empenho da turma nesta atividade foi positivo, com média de 7 (Bom). Apesar da dificuldade, verifiquei o empenho dos alunos na realização do protocolo, na execução da experiência e na vontade de satisfazer o meu pedido, respondendo às minhas expectativas e gosto em sabê-los motivados. Astolfi, Peterfalvi e Vérin (1998) confirmam esta minha vivência quando dizem que os “alunos procuram, antes de mais, descodificar as coisas implícitas que captam de forma confusa no professor, porque sentem claramente que essa é uma condição necessária para satisfazerem as suas exigências e responderem positivamente às suas expectativas” (p. 16).

Acredito que, posteriormente, este fenómeno se tornará de mais fácil compreensão. Apesar das dificuldades sentidas, mostraram sempre grande interesse e colocaram questões pertinentes ao longo da aula.

Capítulo 4 – Trabalho de Projeto “*Saudavelmente Saudável*”

4.1. Introdução do trabalho de projeto

Desde o início da espécie que os humanos tiveram de saber lidar com as escolhas alimentares, aprender a selecionar os alimentos comestíveis e aqueles que eram venenosos. Hoje em dia, é mais simples identificar o que é saudável e aquilo que não é, de forma a manter uma alimentação equilibrada.

Com o passar do tempo, as pessoas começaram a consumir produtos vindos de todo o mundo, fora de época, sem refletirem nos gastos que essa deslocação acarreta não só economicamente, como também a nível ambiental. Conforme Gomes et al. (2015):

A alimentação regional e diversificada, adaptada às características de cada localidade, foi substituída, em parte, por uma alimentação mais uniforme, idêntica em qualquer local do mundo. A globalização do mercado, a par da diminuição da atividade física nas tarefas da vida diária, tem tido um impacto mundial significativo. (p. 21)

Um dos principais objetivos deste projeto é envolver a comunidade educativa em que as crianças se inserem e levá-las a envolverem-se umas com as outras, comprometendo assim as outras turmas da escola, através da alimentação, de apresentações e também de exposições de trabalhos realizados. Outro objetivo é promover o trabalho de grupo entre as crianças, na realização dos trabalhos propostos, permitindo que os alunos se sintam à vontade quando estão perante uma plateia e que consigam respeitar a opinião e as ideias dos colegas. Silveira (1995, citado em Pereira, Cardoso & Rocha, 2015) refere que:

O trabalho de grupo proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado. (p. 227)

É de grande importância que os encarregados de educação estejam presentes em alguns momentos, como em algumas visitas de estudo e em atividades escolares, para que haja momentos de convívio, entre estes e as crianças, e partilha de informação. Sousa (2020) afirma que, “há ainda que recuperar os valores da nossa dieta mediterrânica e combater a desinformação alimentar para que mães e pais saibam fazer escolhas acertadas e tomar decisões informadas” (p. 9).

Para enriquecer este projeto, realizar-se-ão palestras educativas, convidando um/a Chefe de Cozinha e um/a Nutricionista, com o objetivo de partilhar conhecimentos sobre os alimentos e como confecioná-los de forma correta. Algumas destas palestras poderão e deverão ser assistidas pelos encarregados de educação.

Este projeto pretende promover não só uma alimentação saudável e uma visão atenta para os alimentos que consumimos, como também o interesse pela disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Deste modo pretende-se que no fim do projeto, as

crianças envolvidas criem um *blog* ou uma outra ferramenta de divulgação social (*TikTok* e/ou *Instagram*) com as receitas saudáveis e outros trabalhos realizados pela turma, de modo a dar consistência ao projeto e, desta forma, toda a comunidade escolar, e não só, tenha acesso ao trabalho realizado.

A apresentação do projeto inicia-se com a fundamentação teórica, onde se irá aprofundar o tema; de seguida são descritos os problemas a enfrentar; depois são apresentados os destinatários, as entidades envolvidas, a motivação e negociação, os objetivos a promover, o planeamento, que se encontra dividido em sete etapas, e por último temos os recursos, os produtos finais, a avaliação, a calendarização e as considerações finais.

O projeto intitulado *Saudavelmente Saudável* pretende promover uma alimentação saudável e sustentável, de uma forma lúdica e didática, de modo a que as crianças/alunos e os seus encarregados de educação fiquem sensibilizados para a escolha de hábitos saudáveis e sustentáveis, sendo inúmeras as razões para se querer ter uma vida saudável e equilibrada.

4.2. Fundamentação teórica

4.2.1. Metodologia do trabalho de projeto

O trabalho de projeto pretende explorar especificamente um certo tema executado por uma ou várias pessoas, neste caso crianças. Lisboa (sd, como citado em Vasconcelos et. al., 2011) refere que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (p. 9). Este tipo de trabalhos permite desenvolver o pensamento crítico nas crianças e jovens, de modo que estes questionem o que vão fazer, colocando hipóteses para a realização da tarefa, incentivando a sua autonomia.

O projeto desenvolve-se em várias fases, Costa, Neves e Pequito (2014) destacam as seguintes:

- > Primeira fase – definição do problema;
- > Segunda fase – planificação e desenvolvimento do trabalho;
- > Terceira fase – execução;
- > Quarta fase – avaliação/divulgação.

A seleção deste tema surgiu com o objetivo de alertar as crianças para uma vida com escolhas mais sustentáveis e amigas do ambiente. Também foi determinante o facto de termos atravessado uma situação atípica nas escolas, devido à pandemia *COVID-19*. Nesta altura era notícia frequente na comunicação social, por um lado, as dificuldades de algumas crianças no acesso a uma alimentação diária e saudável, e por outro as dificuldades que os produtores locais tinham em escoar o seu produto. Esta conjugação de problemas despertou a pertinência do tema.

É do conhecimento de todos que uma alimentação saudável é bastante importante ao longo da nossa vida, tal como demonstrado por Andrade (2017) que diz que a alimentação é essencial a qualquer ser humano, tendo algumas alterações conforme o local onde se vive, o estilo de vida, a cultura e a idade da pessoa.

Com a realização deste projeto, para além de alertar as crianças para os cuidados a ter com a sua saúde e com o ambiente, pretende-se que as mesmas se envolvam no tema, que se divirtam e que gostem da temática abordada, bem como das atividades desenvolvidas, e que sintam que todos nós podemos contribuir com gestos simples para mudar algo na nossa vida, daqueles que nos rodeiam e no mundo.

4.2.2. Educação para a alimentação saudável

Nos dias de hoje, fala-se bastante dos hábitos alimentares saudáveis, nomeadamente na infância, onde é mais propício o consumo de comida processada. Conforme Cardoso, Condessa e Anastácio (2019), “são inúmeros os fatores que são importantes para se ter uma vida saudável, sendo necessário a promoção e educação para a saúde na infância” (p. 204).

É bastante importante inculcar na infância o consumo de alimentos saudáveis e sobretudo quando os devemos ingerir e a sua quantidade. É também relevante alertar as crianças para as causas maliciosas na nossa saúde, se houver uma pobreza alimentar.

A privação alimentar foi detetada por professores de algumas turmas no seu quotidiano. Nas crianças observadas com carência alimentar notou-se que revelavam hipoatividade, baixo desempenho intelectual (o que interfere com o aproveitamento escolar), cansaço, desinteresse pelas áreas abordadas, entre outras consequências (Frota et al., 2009).

A alimentação está presente na nossa vida desde que nascemos e é indispensável para a nossa saúde e, por isso, é importante termos uma alimentação cuidada desde que somos pequenos, sendo esta influenciada pelo meio onde vivemos. Como refere a Direção-Geral da Saúde (DGS) (2020) “a alimentação na infância tem um papel determinante no crescimento e desenvolvimento das crianças e é neste período que se moldam os nossos gostos e preferências alimentares e que programamos a nossa saúde futura” (p. 2).

Os encarregados de educação são os exemplos e os modelos das crianças e, normalmente, se estes têm hábitos saudáveis as crianças tendem a ter também. Na introdução dos primeiros alimentos, essencialmente no primeiro ano de vida, verifica-se que os pais desejam mostrar grande preocupação e alguns cuidados na alimentação dos seus filhos, pretendendo que esta seja o mais saudável possível. Nesta fase, compram frequentemente alimentos frescos, da época, biológicos, etc. (Sousa, 2020).

Porém, atualmente, os encarregados de educação parece que deixaram de se preocupar tanto com a alimentação dos seus filhos/educandos. Entre outros fatores, podemos

identificar a falta de tempo para confeccionarem refeições saudáveis; o excesso de trabalho fora de casa ou a falta de paciência para refeições diversificadas e coloridas. Isto faz com que muitos optem por comida de fácil confeção, como os congelados, pré-fritos e comida processada.

É de extrema importância explicar às crianças que uma alimentação apropriada e a prática de exercício físico são fundamentais para o bem-estar do nosso corpo. As duas práticas juntas previnem o aparecimento de vários tipos de doenças. Gomes et al. (2015), afirmam que uma alimentação adequada, “aliada a um estilo de vida saudável que inclua a prática regular de atividade física, contribui para a promoção da saúde, para a prevenção das doenças crónicas não transmissíveis e para a melhoria da qualidade de vida, em qualquer idade” (p. 19).

Estudos revelam que em Portugal 29,6% das crianças entre os 6 e os 9 anos têm excesso de peso, incluindo obesidade. Sendo uma percentagem bastante elevada tem vindo a decrescer, provavelmente pela implementação de um conjunto de medidas de saúde pública, como a alteração da oferta alimentar nas escolas, sobre as bebidas açucaradas e publicidade de alimentos hipercalóricos e com elevadas quantidades de açúcar dirigidos a crianças. De acordo com Lima e Batista (2006, como citado em Lima, 2018),

a qualidade das refeições realizadas em meio escolar é determinante, sendo fundamental para a saúde e desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que é nas escolas que passam um tempo significativo das suas vidas e é onde ingerem a maioria das suas refeições. (p. 5)

É importante que as crianças, a comunidade escolar e os encarregados de educação tenham conhecimento da roda dos alimentos. Ela é “uma imagem ou representação gráfica que ajuda a escolher e a combinar os alimentos que deverão fazer parte da alimentação diária” (DGS, 2003, p. 4).

Como podemos ver na figura 34, esta roda está dividida em segmentos de tamanhos diferentes, que se designam por grupos, e que contém alimentos com características nutricionais semelhantes. A roda tem este formato por se parecer com o formato de um prato convencional e por atribuir aos alimentos igual importância. Embora a água não tenha um grupo específico, aparece no centro da roda, por ter grande importância na nossa saúde e estar presente em todos os alimentos.



Figura 34 – A roda dos alimentos (DGS, 2003)

4.2.3. Educação para a sustentabilidade

Por vezes não nos lembramos do impacto que a nossa alimentação tem sobre o ambiente, e por isso é bastante importante abordar o tema da sustentabilidade nas escolas, de forma a consciencializar as crianças, futuros adultos, para os impactos ambientais que podem ser minorados.

Para Câmara et al. (2018),

A educação ambiental para a sustentabilidade, num quadro mais abrangente da educação para a cidadania, constitui atualmente uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável. (p. 10)

Um dos princípios referidos, que direcionam e fundamentam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), é a sustentabilidade. A escola pretende que os alunos tomem consciência da sustentabilidade, sendo este um dos maiores desafios existentes no mundo. O mesmo consiste na renovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose de inter-relações e o Sistema Terra, onde há um equilíbrio delicado que depende da comunidade histórica da civilização humana.

No dia 1 de janeiro de 2016, na Organização das Nações Unidas (ONU), entrou em vigor o projeto intitulado *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Ele é constituído por 17 objetivos e 169 metas que foram aprovadas pelos líderes mundiais à data de 25 de setembro de 2015, mais concretamente na cimeira na sede da ONU (Nova Iorque). Assim, os objetivos visam erradicar a pobreza no Mundo, na dimensão de um desenvolvimento sustentável (social, económico e ambiental, promovendo a paz, a justiça e as instituições eficazes). Podemos dizer que este trabalho de projeto vai ao encontro de alguns dos princípios protagonizados pela ONU (2015), nomeadamente:

2.º erradicar a fome – duplicar a produtividade agrícola e o rendimento dos pequenos produtores de alimentos; garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentam a produtividade e a produção, que ajudam a manter os ecossistemas;

3.º saúde de qualidade – até 2030, reduzir substancialmente o número de mortes e doenças devido a químicos perigosos, contaminação e poluição do ar, água e solo;

4.º educação de qualidade – até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;

11.º cidades e comunidades sustentáveis – reduzir o impacto ambiental negativo;

12.º produção e consumo sustentáveis – gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais; reduzir substancialmente a produção de resíduos por meio de prevenção, redução, reciclagem e reutilização;

13.º ação climática – reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados com o clima e as catástrofes naturais em todos os países;

14.º – proteger a vida marinha – assegurar a conservação e o uso sustentável dos oceanos e seus recursos pela implementação do direito internacional, como refletido na UNCLOS [Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar], que determina o enquadramento legal para a conservação e utilização sustentável dos oceanos e dos seus recursos, conforme registado no parágrafo 158 do “Futuro Que Queremos”;

15.º proteger a vida terrestre – assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interior.

A noção de sustentabilidade foi criada com base na definição de desenvolvimento sustentável. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) (sd, como citado em Real & Carvalho, 2017), a sustentabilidade consiste em:

Práticas que permitem garantir os direitos do homem, satisfazendo as necessidades presentes e futuras, sem causar danos irreversíveis no ecossistema e sem comprometer o futuro das gerações vindouras. O conceito de sustentabilidade é um conceito multidimensional que engloba a integridade ambiental, o bem-estar, a resiliência económica e a boa governação. (p. 12)

Sem progressos rápidos não será possível reduzir e eliminar a fome e a desnutrição até 2030, de forma a atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ao mesmo tempo, atingir outros ODS permitirá acabar com a fome e a pobreza extrema. Se trabalharmos todos juntos para o mesmo atingiremos os objetivos mais rápido (FAO, 2015).

É importante explicar às crianças que as atitudes erradas que temos no presente podem ter consequências graves no futuro. Como podemos observar na figura 35, calcula-se que o consumo de alimentos seja uma das principais causas do aquecimento global no continente Europeu (31%), ultrapassando os meios de transporte (18,5%) e a habitação (23,6%) (Dimas et al., 2016).

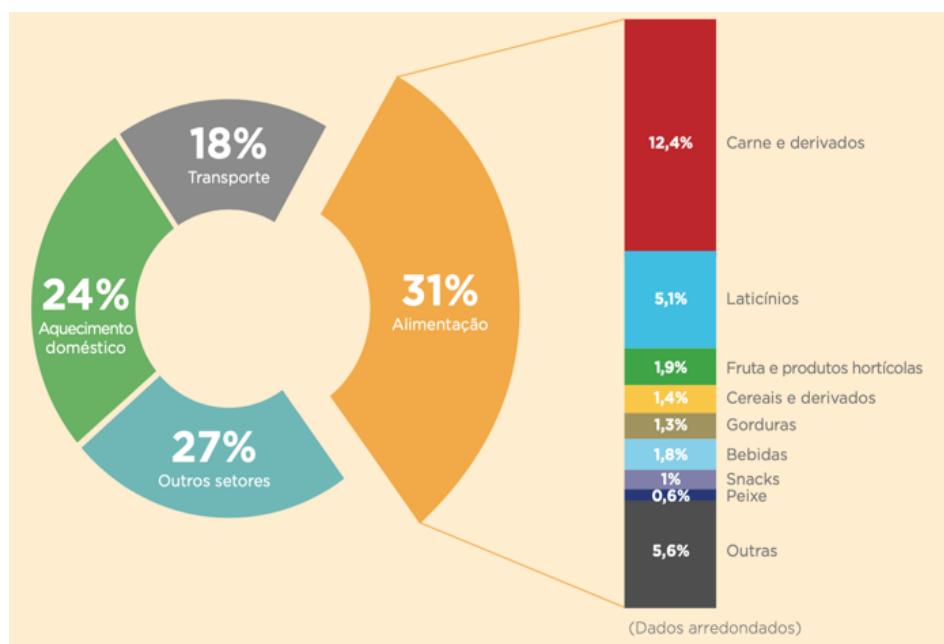


Figura 35 – Emissões europeias de gases de estufa, em função dos vários setores (retirado de Real & Carvalho, 2017, adaptado de Tukker et al., 2016; BCFN, 2015)

Como podemos observar no gráfico circular apresentado acima, o impacto ambiental da produção dos alimentos é bastante elevado, embora este seja diferente consoante o seu processamento, ou seja, os alimentos processados têm um custo ambiental mais alto do que aqueles que não são. Segundo Real e Carvalho, (2017):

Fatores como as emissões de carbono e os custos em recursos e energia dos produtos processados variam conforme, por exemplo, o modo de conservação (p.e. congelação, refrigeração, sem cadeia de frio), o tempo de conservação, o número de embalagens, o tipo de embalagem, o acondicionamento no transporte e a distância entre o produtor e o consumidor. (p. 24)

Um dos focos deste projeto, em relação à sustentabilidade, é levar as crianças a perceberem que a produção dos alimentos tem um impacto ambiental bastante nefasto e, por isso, pretende-se que as mesmas sejam sensibilizadas para este problema.

De forma a que exista uma produção alimentar sem impacto ambiental e sem custos altos de transporte, é necessário consciencializar os alunos que tal só acontece se existir uma economia de proximidade, ou seja, adquirir alimentos a pequenos produtores ou a produtores locais.

4.2.4. Alimentação e sustentabilidade

Um das questões que podemos colocar ao longo deste projeto é “Como podemos fazer uma refeição saudável e sustentável?”. A resposta a esta questão é fácil, basta termos em atenção os alimentos que compramos e que utilizamos na nossa alimentação. Conforme Real e Carvalho (2017), “refeições que incluam produtos de origem vegetal têm uma redução

expressiva sobre a pegada de carbono, hídrica e ecológica. Contrariamente, refeições apenas à base de alimentos de origem animal têm maior impacto sobre os indicadores ambientais supracitados” (p. 37).

Pensa-se que uma alimentação vegana pode ser uma solução com menor impacto ambiental, mas não se considera um tipo de alimentação sustentável, uma vez que a alimentação sustentável também depende de outros fatores, como a adequação nutricional e a acessibilidade dos alimentos.

Uma alternativa para modificar os hábitos alimentares é a Dieta Mediterrânica, conseguindo ser uma alimentação saudável e sustentável. Assim, para construirmos uma refeição, devemos considerar o seguinte: fazer uma lista de compras, para evitar a compra de alimentos não essenciais; ocupar $\frac{3}{4}$ do prato com vegetais e $\frac{1}{4}$ com alimentos de origem animal; preferir alimentos da época e locais; consumir pescado nacional (tendo em conta a época e o tamanho mínimo exigido) e reaproveitar as sobras de outras refeições (Real & Carvalho, 2017).

De forma a não gastar muitos recursos energéticos na confeção das nossas refeições, devemos utilizar panelas que nos permitem cozinhar os alimentos mais rápido e economizar mais energia; ferver a água num jarro elétrico, é mais rápido e envolve menos custos energéticos do que aquecer numa panela; preferir embalagens familiares em vez de embalagens individuais e adquirir produtos avulso; reutilizar embalagens utilizadas no armazenamento dos alimentos; reduzir o embalamento e utilizar sacos de pano (Real & Carvalho, 2017).

Algo a ter em consideração na nossa alimentação é também a origem dos alimentos e desta forma é importante estarmos a par do programa “Portugal Sou Eu” e o movimento *Slow Food*.

O programa “Portugal Sou Eu”, sendo uma iniciativa do Ministério da Economia, pretende dinamizar e valorizar a oferta nacional, promovendo o que é produzido em Portugal, através de uma marca ativa.

Por último, a *Slow Food* é um movimento global que envolve milhões de pessoas em 160 países, foi criada por Carlo Petrini, na década de 1980. O principal objetivo deste movimento é valorizar os produtos e o meio-ambiente. Pretende promover a boa comida, a tradição gastronómica e a redução do ritmo de vida, ou seja, de modo a confeccionar e a saborear convenientemente as refeições (Slow Food, 2015). Este movimento determina três pilares fundamentais, segundo Real e Carvalho (2017):

- Bom – Alimentos com melhores características organoléticas decorrentes das escolhas do produtor relativamente aos métodos de produção mais naturais;
- Limpo – Maior respeito pelo ecossistema e biodiversidade, em todas as fases da cadeia alimentar, inclusive no consumo, o que assegura a proteção da saúde do consumidor e do produtor;

Justo – Maior justiça social, a partir de condições de trabalho mais respeitadoras dos direitos dos operadores da cadeia alimentar.

- Busca por uma economia global equilibrada;
- Promoção da solidariedade;
- Consideração pela diversidade de culturas e tradições. (p. 49)

Uma nota importante a ter em conta é que o Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS) apoia o movimento *Slow Food*.

Para desenvolver atitudes de vida ambientalmente sustentáveis devemos refletir sobre o nosso consumo e por isso é importante respeitar a regra dos 3 R's – reduzir, reciclar e reutilizar. Reduzindo o desperdício alimentar, reciclar os recursos usados e reutilizar os alimentos para outras refeições. Assim podemos cooperar para preservar o planeta Terra para as gerações futuras.

4.3 Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

O problema principal deste projeto é “O que é uma alimentação saudável e sustentável?”.

4.3.1.1. Problemas parcelares

A) O que é uma alimentação saudável?

1. O que é a roda dos alimentos?
2. Que porção devo consumir de cada grupo da roda dos alimentos?
3. Qual é a importância de uma alimentação variada?
4. Como se lê o rótulo de um alimento?
5. Durante o ano existem sempre os mesmos frutos, produtos hortícolas, pescado e frutos oleaginosos ou há épocas específicas?

B) O que é uma alimentação sustentável?

1. O que são alimentos sustentáveis?
2. Onde posso encontrar e/ou comprar alimentos sustentáveis?
3. O que devo ter em atenção quando compro alimentos no supermercado ou noutras superfícies?
3. Como fazer uma refeição sustentável e saudável?

4.3.2. Destinatários

O seguinte projeto tem como destinatários alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente alunos do 4.º ano. Sendo possível a sua adaptação a outras valências de ensino, como o Pré-escolar e também a outros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha

da faixa etária justifica-se pela maturidade das crianças deste ano de escolaridade e os temas abordados na unidade curricular de Estudo do Meio neste nível de ensino.

Um dos propósitos deste projeto é a promoção da alimentação saudável e sustentável e por isso, as turmas envolvidas irão interagir com a comunidade escolar, através de algumas atividades, sendo esta também considerada como destinatária deste projeto.

4.3.3. Entidades envolvidas

- Entidade Municipal – Câmara Municipal e Junta de Freguesia;
- Escola envolvida;
- Mercado Municipal e/ou mercearias com produtos biológicos sustentáveis;
- Mercado Abastecedor da Região de Lisboa (MARL).

4.3.4. Motivação e Negociação

A motivação será feita de uma forma lúdica e dinâmica, através do visionamento de vários vídeos de jornais eletrónicos (e.g. Jornal Público) sobre a temática (<https://www.publico.pt/multimedia/interactivo/alimentacao-na-cidade#>) e de atividades didáticas, de modo a que os alunos consigam explorar as características e benefícios dos alimentos. Assim, a docente deve ajudar os alunos a chegarem, de uma forma autónoma, aos problemas parcelares do projeto.

Tendo em conta as expectativas dos alunos, a negociação será feita de forma a adaptar as atividades pensadas/previstas para este projeto.

4.3.5. Objetivos

Este projeto foi pensado de modo a promover a consciencialização da importância de uma alimentação saudável e equilibrada, da sustentabilidade e do impacto que algumas das nossas escolhas podem ter no meio ambiente. Logo, sugiro os seguintes objetivos gerais e específicos:

4.3.5.1. Objetivos Gerais

- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver o interesse pela temática;
- Incutir uma participação ativa na sociedade;
- Desenvolver a aprendizagem participativa;
- Promover o trabalho em grupo;
- Aprender a pesquisar/investigar, e onde o fazer;
- Promover o interesse pelas TIC;

- Fomentar a entreatajuda;
- Incentivar o pensamento crítico;
- Consciencializar para práticas sustentáveis.

4.3.5.2. Objetivos Específicos

- Elaborar trabalhos manuais e didáticos;
- Conhecer e explorar a roda dos alimentos;
- Explorar os vários tipos de alimentos;
- Inculcar a importância da alimentação na nossa saúde;
- Realizar visitas de estudo sobre a temática abordada;
- Selecionar alimentos com menos impacto ambiental na sua produção;
- Saber fazer escolhas alimentares acertadas;
- Explorar as tecnologias digitais;
- Estimular a comunicação escrita e oral;
- Pesquisar e confeccionar receitas saudáveis;
- Elaborar um blog com receitas saudáveis.

4.3.6. Planeamento

Aos problemas apresentados anteriormente será associada uma fase de forma a realizar todas as atividades previstas, onde serão trabalhadas as várias unidades curriculares do 4.º ano, bem como a interdisciplinaridade entre as mesmas.

1.ª etapa – Contextualização do tema

Esta fase servirá para conseguir responder, primeiramente, ao problema principal deste projeto, “O que é uma alimentação saudável e sustentável?”.

De forma simples iremos começar com o visionamento de vários vídeos de jornais eletrónicos (e.g. *Jornal Público* – <https://www.publico.pt/multimedia/interactivo/alimentacao-na-cidade#>) sobre a temática. Depois os alunos devem começar as pesquisas, em grupo, sobre a roda dos alimentos e a alimentação em Portugal, devendo apresentar à turma os seus trabalhos. De seguida passamos para a exploração da roda dos alimentos, através de pesquisas e de atividades didáticas, onde as crianças irão fazer a sua própria roda dos alimentos com material reciclável, com breves explicações de cada parte, para expor na escola.

2.ª etapa – Sensibilização para uma alimentação variada e saudável

Um dos principais focos deste projeto é a alimentação cuidada e por isso realizar-se-á entre duas a três sessões (ou mais, se necessário) com um profissional de saúde –

Nutricionista, direcionadas para as crianças e uma sessão também para os encarregados de educação.

O profissional de saúde irá explicar a importância de uma alimentação variada e também da leitura dos rótulos dos alimentos. Irá explicar também a importância dos logótipos da agricultura biológica e do programa “Portugal Sou Eu”, de modo que as crianças e os encarregados de educação tenham em atenção, para além do rótulo do alimento, se este respeita a produção sustentável e nacional.

No seguimento das sessões, será solicitado às crianças da turma envolvida que levem para a escola embalagens vazias de alimentos para que possam analisar os rótulos e perceber quais são as decisões conscientes que devem ter no momento da compra.

3.ª etapa – Visitas de estudo

De modo a entender a importância dos produtos locais e nacionais será analisado o calendário de sazonalidade de produtos hortícolas, frutos e pescado. Para que esta análise não se torne entediante vão ser realizadas visitas de estudo a produtores de várias zonas do país (se for possível) e a produtores locais (hortas comunitárias, etc.), onde as crianças se podem envolver na colheita de produtos alimentares, de modo a ajudar o produtor. Haverá também visitas de estudo a vendedores do Mercado Abastecedor da Região de Lisboa (MARL) que é um local de abastecimento de produtos agroalimentares de vários setores de retalhistas.

Após as sensibilizações para a importância dos alimentos locais e nacionais, acima mencionados, os alunos vão aprender a fazer uma lista de compras, primeiramente na escola e depois farão em casa com os encarregados de educação, segundo as necessidades alimentares de cada um.

Para completar a atividade anterior, realizar-se-ão visitas de estudo mensais ao Mercado Municipal com o intuito de comprar produtos frescos e biológicos diretamente ao produtor. Os alunos e a docente devem ser acompanhados por uma pessoa não docente da instituição ou até por encarregados de educação que se mostrem disponíveis.

4.ª etapa – *Workshop* sobre alimentação saudável e sustentável

Teremos a colaboração de um/a Chefe de Cozinha para que ensine as crianças e os encarregados de educação (1 sessão) a confeccionar refeições fáceis e saudáveis.

Na escola haverá *workshops* de 3 em 3 semanas (uma vez por semana) para que as crianças aprendam a confeccionar sobremesas e lanches saudáveis. Estes *workshops* devem ser registados em vídeo e fotos, com o intuito de serem publicados no *blog* juntamente com a receita.

5.^a etapa – Recolha de receitas

Em casa e na escola os alunos vão recolher várias receitas para publicarem no blog, para confeccionarem em casa com a família. Vão também preparar a ementa da escola, de um dia da semana, de 15 em 15 dias.

6.^a etapa – Elaboração do *blog* ou de uma rede social (*TikTok* ou *Instagram*)

Nas aulas de TIC, com a colaboração do docente da disciplina, será criado um *blog* ou uma rede social (*TikTok* ou *Instagram*), onde os alunos vão colocar os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto. Estes conteúdos podem ser receitas que recolheram junto da sua família, vídeos que elaboraram, aquilo que aprenderam com os produtores, e outros conteúdos relacionados com o tema.

Para a criação do *blog* ou da rede social a turma vai ser organizada em grupos, um ou dois grupos ficam responsáveis pela recolha e edição dos vídeos, outro grupo fica responsável pela elaboração da plataforma escolhida e os restantes irão ter responsabilidades dependendo daquilo que a turma decidir publicar.

7.^a etapa – Apresentação do produto final

A apresentação do produto final será feita por partes. Primeiramente a turma irá apresentar todo o seu trabalho realizado ao longo do ano letivo à comunidade escolar, através de apresentações e exposições dos trabalhos na escola. Depois serão os encarregados de educação, a ter conhecimento do produto final do projeto, através da divulgação na plataforma digital escolhida.

4.3.7. Recursos

Para a realização deste projeto são necessários os seguintes recursos humanos e materiais.

4.3.7.1. Recursos Materiais

- Autocarros;
- Materiais para as atividades didáticas;
- Produtos alimentares;
- Utensílios de cozinha, como por exemplo, batedeira, taças, espátulas, etc.;
- Material informático, como computadores, projetores, etc.

4.3.7.2. Recursos Humanos

- Pessoal docente (professor titular de turma e professor de TIC) e não docente da escola;

- Turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Encarregados de Educação;
- Motoristas dos autocarros;
- Produtores locais e nacionais;
- Nutricionista;
- Chefe de cozinha.

4.4. Produtos Finais

Durante a realização do projeto, os alunos irão participar em inúmeras e variadas atividades com as quais se pretende que compreendam a importância da temática abordada. Pretende-se ainda que os alunos criem um *blog* de receitas saudáveis com recurso a alimentos sustentáveis.

4.5. Avaliação

4.5.1. Avaliação do processo

- Debate e reflexão no fim de cada período (letivo) sobre os obstáculos encontrados ao longo das fases;
- Auto e heteroavaliação dos alunos envolvidos (Anexo 13 e 14).

4.5.2. Avaliação do produto final

Como avaliação, será pedido à turma que registe a sua opinião num documento facultado pela docente, sobre o que gostaram mais e o que gostaram menos. Também podem dar sugestões para melhoria do projeto (Anexo 15). O preenchimento do documento poderá ser feito *online*, de modo a que não se reconheça a caligrafia dos alunos e também como forma de poupar recursos.

Para avaliar o produto final será ainda organizada uma pequena conferência na qual as crianças devem partilhar com os colegas aquilo que o projeto melhorou na sua vida, nos seus hábitos alimentares e nas suas escolhas, e os contributos que ele trouxe para o seu dia-a-dia.

4.6. Calendarização

Para a realização deste projeto estima-se que o tempo previsto seja de três períodos letivos (Quadro 17). Terá início no final do mês de setembro e terminará no fim do 3.º Período.

Quadro 17 – Calendarização do trabalho de projeto

	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Motivação e Negociação										
1.ª etapa										
2.ª etapa										
3.ª etapa										
4.ª etapa										
5.ª etapa										
6.ª etapa										
7.ª etapa										
Avaliação										

4.7. Considerações finais do trabalho de projeto

Considero que este projeto se reveste de extrema pertinência, considerando que não há “Planeta B”. A curiosidade que me assiste, enquanto construtora deste trabalho, é perceber se todas as atividades pensadas são suficientes, se será possível implementá-lo na escola onde estiver a lecionar e se consigo transmitir todos os objetivos que tracei.

A implementação de um projeto deste tipo numa escola necessita da cooperação de várias entidades para que todas as etapas propostas resultem da melhor forma possível. É importante que as crianças participem e mantenham motivadas ao longo do tempo.

Este projeto foi pensado de modo a ser adaptado a qualquer faixa etária, desde o Pré-Escolar até ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo um tema que é abordado em ambas as valências.

O tema da alimentação e da sustentabilidade deve ser tratado desde cedo de modo a alertar as crianças para a importância que estes dois assuntos têm no nosso quotidiano e no ambiente. Além disto o projeto pretende ainda relacionar condições ambientais e sociais que são fundamentais na abordagem da sustentabilidade nas escolas.

Relativamente às atividades planeadas, pretende-se que haja interdisciplinaridade entre Português, Matemática, TIC, Estudo do Meio, Artes Visuais e Cidadania e Desenvolvimento. Tentou-se adaptar todas as atividades ao calendário escolar de forma a não ocupar tempo essencial às outras disciplinas. Deste modo, há atividades que vão ocorrer de 15 em 15 dias, de 3 em 3 semanas e de mês a mês.

Além disso, o projeto pretende motivar as crianças para o trabalho de investigação, tornando-as mais autónomas e eficazes. Promove ainda trabalho em pequenos e grandes grupos, onde as crianças têm de saber respeitar a opinião dos colegas, ser resilientes, pacientes, debater ideias e respeitar as ideias dos outros, tomar decisões e ponderar os seus atos.

Outro aspeto importante é alertar as crianças para a consciencialização da importância da produção nacional e da dieta mediterrânica, que é muito mais que uma dieta, de acordo com Pereira e Cunha (2017):

A dieta mediterrânica recentemente inscrita como património cultural e imaterial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tem características não só alimentares, mas também sociais e culturais únicas. Neste sentido, reconhecer, valorizar e promover a alimentação tipicamente portuguesa, enquadrada por aquela dieta rica em hortofrutícolas e respeitadora da sazonalidade, da produção local e do ambiente, fácil de preparar, saborosa, respeitando as diferenças regionais, sociais e culturais, sempre segundo o princípio do direito à alimentação e a equidade de acesso a géneros alimentícios promotores da saúde, é fundamental para a prevenção da nossa identidade e da nossa saúde. (p. 36)

Uma das grandes preocupações da saúde pública é o excesso de peso e a obesidade infantil. A ingestão de alimentos com alto valor calórico é mais comum do que a ingestão de

produtos alimentares saudáveis. Estes problemas de saúde específicos estão relacionados com a falta de atividade física e com o excesso de vídeo jogos que levam as crianças e jovens a um estilo de vida sedentário. Para colmatar estes hábitos de vida cada vez mais comuns, as crianças e os encarregados de educação serão envolvidos em atividades que os levam a conhecer a importância de hábitos alimentares saudáveis, bem como a importância de uma boa qualidade de vida.

Contudo, cabe aos professores envolvidos neste projeto promover estes objetivos perante os alunos, encarregados de educação e comunidade educativa.

Reflexão – Considerações Finais

A realização deste Relatório de Estágio foi bastante desafiante para mim. No início, quando não se esperava e ninguém sabia o que fazer na sociedade em geral, atravessávamos uma pandemia (*COVID-19*) que dificultou a vida a todos. A vida académica, nomeadamente a elaboração deste Relatório, assim como o Estágio Profissional, foi dificultada, por um lado, pelo encerramento da biblioteca da escola para consulta de bibliografia necessária e por outro, pela impossibilidade de frequentar as escolas onde deveria fazer o estágio curricular. Como houve um grande período de tempo em que as escolas estiveram encerradas e os alunos tiveram aulas através de plataformas digitais, houve momentos de estágio que ficaram condicionados. Ainda assim, foi possível assistir a algumas atividades da pré-escolar e aulas do 1.º ciclo, dadas pelas educadoras e professoras através da plataforma digital Zoom, o que foi uma experiência difícil, mas enriquecedora para todos.

A ligação entre o relatório e o estágio fez com que eu refletisse sobre as práticas observadas em contexto de estágio e que conseguisse selecionar aquelas que achei pertinentes mencionar e descrever fundamentando-as com autores.

A Escola Superior de Educação João de Deus facultou vários estágios para que ao longo destes dois anos fosse possível contactarmos com práticas educativas diferenciadas, permitindo-nos ter uma grande variedade de experiências o que foi muito gratificante.

O estágio é uma etapa muito importante na formação inicial de um professor. Na ESEJD é-nos dada a oportunidade de estagiar com vários professores cooperantes que partilham connosco várias estratégias e métodos de trabalho.

No estágio tive oportunidade de contactar com a realidade educativa e adquirir conhecimentos que não tinha, de pôr em prática estratégias que correram bem e outras menos bem e sair da minha zona de conforto, o que contribuiu para a minha aprendizagem. A meu ver esta prática permite a formação de “professores reflexivos, investigadores das suas próprias práticas e capazes de criarem condições para que os seus alunos aprendam de formar participativa e autónoma” (Fernandes, 2016, p. 9).

Como aluna estagiária, foi bastante importante todo o acompanhamento e orientação que me foi facultada ao longo destes quatro semestres pelos professores supervisores da Escola Superior de Educação João de Deus, assim como dos professores cooperantes. Formosinho (2001, como citado em Severino, 2007) refere que a ajuda dada na construção de um profissional que seja adequada e empenhada não tem substituição possível, visto que é importantíssima no crescimento da pessoa.

Senti que cresci e aprendi muito com todas as crianças com quem tive o privilégio de conviver e, acima de tudo, mantive uma ótima relação com todas. Como referem Ruivo, Pereira, Boaventura e Caldeira (2017) “os alunos que se sentem amados desenvolvem

também a capacidade de amar as pessoas que com eles convivem” (p. 17). Em todas as atividades que implementei dei oportunidade às crianças de partilharem as suas vivências, as suas ideias e aquilo que sentem, pois para mim é importante as crianças sentirem-se felizes na escola para adquirirem conhecimentos novos e criarem boas relações de afeto e amizade.

A nível profissional senti que o *feedback* e as reflexões feitas ao longo do estágio profissional contribuíram para melhorar o meu desempenho e ganhar maior consciência da minha prática, essencialmente, ter noção de que algumas estratégias executadas poderiam ter sido mais adequadas e eficazes. De acordo com Mosqueira e Almeida (2017), o supervisor, à partida mais experiente, deve orientar um futuro professor, estabelecendo uma relação de “empatia, confiança, cooperação, partilha, abertura e reflexão” (p. 30).

De todas as dificuldades que senti, a maior foi a gestão de tempo. Foi um desafio constante planificar atividades com variados recursos e estratégias e no momento da realização não conseguir gerir o tempo planeado. Quando isto acontecia tentava arranjar outras estratégias de última hora e selecionar aquilo que tinha mesmo de ser executado, algumas vezes aconselhada pelas professoras cooperantes. Conforme Nóvoa (1992), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico (...) passa por processos de investigação, directamente articulados com práticas educativas” (p. 9).

A realização do trabalho de projeto “Saudavelmente saudável” permitiu-me unir vários “princípios, visões, valores e áreas de competências” que estão mencionados no documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017, p. 9). Permitindo aos alunos, tal como é mencionado no documento supracitado, tomar decisões, ter uma participação ativa na sociedade e ser consciente e responsável.

Com este projeto pretendo valorizar a interdisciplinaridade com várias componentes do currículo do 4.º ano do 1CEB, sendo que este projeto pode ser adaptado a outros anos de escolaridade do mesmo ciclo de ensino.

Consciencializar os alunos para a sustentabilidade é um grande objetivo deste projeto, bem como explicar aquilo que devemos ter em conta quando compramos grande parte dos produtos que consumimos. Por este motivo, o projeto tem várias etapas em que são programadas várias atividades distintas, com várias estratégias e recursos, mas que têm sempre em comum a alimentação saudável e sustentável.

O excesso de peso e a obesidade infantil é uma das preocupações da saúde pública, pois cada vez mais há crianças e jovens com uma alimentação pouco saudável, com alto valor calórico, o que pode levar a graves problemas de saúde. Logo, é bastante importante explicar às crianças e jovens a importância de uma alimentação equilibrada e saudável.

Outro desafio que aceitei ao longo deste último semestre, foi a realização de um curso de Língua Gestual Portuguesa (LGP), por videoconferência. Penso que a nossa formação

deve ser abrangente e inclusiva. Tive oportunidade de falar sobre o assunto em algumas turmas onde estagiei e senti sensibilidade e curiosidade dos alunos, o que me satisfaz.

O interesse pela LGP surgiu na minha adolescência, quando transitei para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta altura fui para uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), onde havia alunos surdos e poucos professores e colegas conseguiam comunicar com eles. Por ser uma das pessoas que não conseguia comunicar com os meus colegas sempre quis aprender LGP.

É importante explicar o que é uma EREBAS. Conforme Pedroso e Coelho (sd) estas escolas:

Foram criadas pelo Ministério da Educação no ano de 2008, através do Decreto-Lei nº3/2008 que tem como objetivo contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (p. 142)

Outro plano que tenho para o meu futuro é realizar uma formação em Necessidades Educativas Especiais (NEE) e aperfeiçoar o meu conhecimento e domínio da LGP de forma a sentir-me mais preparada para a escola inclusiva em que pretendo trabalhar.

Em conclusão, direi que chego ao fim deste Relatório de Estágio com a sensação de missão cumprida. Ao longo destes dois anos de Mestrado Profissionalizante, adquiri competências necessárias à profissão de docente, mas vou consciente da importância da formação contínua. Espero, no futuro, colocar em prática aquilo que aprendi ao longo destes anos e fazer feliz todas as crianças que passarem pela minha sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, H. M. (2012). *Sim, a história é importante: o trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto: Porto Editora. Recuperado de https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Andrade, C. F. (2017). *Educação alimentar para a saúde: Avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. (Relatório de estágio). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57244/1/Cristina%20Ferreira%20Andrade.pdf>
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hil de Portugal.
- Astolfi, J., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1998). *Como as crianças aprendem as ciências*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Azevedo, F. (coord.) (2006). Dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Elementos nucleares para professores do ensino básico. In Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, L. S., ... Morais, J. (Eds.), *Leitura materna e literatura infantil* (pp. 129 – 160). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.

Barros, M., & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio para a formação académica e profissional dos estagiários*. (Dissertação de mestrado). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga. Recuperado de http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Dissertação_AnaBolhão.pdf

Cachapuz, A. F. (1995). Da investigação sobre e para professores à investigação com e pelos professores de ciências. In: La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal. Badajoz: Departamento de Didáctica de las ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Facultad de Educación: Universidad de Extremadura.

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

Caldeira, M. F., & Reis, C. P. (2013). *O jogo na aprendizagem matemática*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4892/1/Ojogoaprendizagemmatematica.pdf>

Câmara, C. A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., ... & Castro, S. T. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério de Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Cardoso, S. C., Condessa, C. I., & Anastácio, Z. C. (setembro, 2019). Hábitos de vida saudável no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: A perceção de familiares e de educadores de um grupo de crianças. *INFAD revista de psicologia*, 2, 203-214. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62795/1/HabitosVidaSaudavel_CardosoCondessa%26Anastacio.pdf

Carmo, H., (2014). *Educação para a cidadania no século xxi. Trilhos de investigação*. Lisboa: Escolar Editora.

Castro, J., P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de

Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf

Cerezo, S. S. (coord.) (1997). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Colomer, A., & Camps, T. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Brasil: Artmed Editora.

Condemarin, M., & Chadwick M. (1986). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Editora Artes Médicas Sul.

Costa, I. C., Neves, I., & Pequito, P. (2014). *Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens*. In ATAS do VI encontro do CEID – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: desafios e riscos. (pp.227-228). Recuperado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3580/1/Problematizar%20a%20metodologia%20de%20projeto%20articulando%20e%20avaliando%20aprendizagens.pdf>

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

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. (Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro (Alteração da regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República).

Dimas, B., Diniz, E., Granchinho, M., Morais, A. f., Moura, A. M., Miguel, A. C., ... & Jorge, S. (março de 2016). Cultivar. Cadernos de análise e prospetiva. *Alimentação saudável e sustentável*, 3, 38-40. Recuperado de https://www.gpp.pt/images/GPP/O_que_disponibilizamos/Publicacoes/Periodicos/Cultivar_3.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2012). *Organização curricular e programas: Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1a_2021.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.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_3a_ff_18de_julho_rev.pdf

Direção-Geral da Saúde [DGS] (2003). *A nova roda dos alimentos... um guia para a escolha alimentar diária!* Lisboa: Direção-Geral de Saúde. Recuperado de <http://www.fao.org/3/ax433o/ax433o.pdf>

Direção-Geral da Saúde [DGS] (março de 2020). *Vamos pôr a alimentação saudável em casa. Cuidados alimentares e atividades para crianças em tempos de COVID-19*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde. Recuperado de <https://nutrimento.pt/activeapp/wp-content/uploads/2020/03/Alimentação-saudável-on-em-casa.pdf>

Dohme, V. (2007). *O valor educacional dos jogos*. Brasil: Editora Vozes.

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

Fabregat, H. C., & Fabregat, M. H. (1993). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto: Edições Asa.

Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I. & Galvão, C. (2015). *Era uma vez... o mar. O mar como recurso educativo no 1.º ciclo: o contributo do projeto iLit*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferraz, R. P. I., Viana, P. L. F., & Pocinho, D. D. F. M. M. (2018). Operações lógicas, consciência fonológica e conhecimento das letras na educação pré-escolar. *Calidoscópico*, 16, 1, 4-15. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57833/1/Ferraz%2c%20Viana%20%26%20Pocinho.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 docências (INCTE)*. (pp.9). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435>

Food and Agriculture Organization (FAO) (2015). *FAO and the 17 sustainable development goals*. Recuperado de <http://www.fao.org/3/i4997e/i4997e.pdf>

Formosinho, J. (coord.), Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *A educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Fróis, J., P. (coord.) (2000). Artes e Ciência no Século XX. In R. M. Gonçalves (Eds.), *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares* (pp. 17). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Frota, A. M., Pásco, G. E., Bezerra, M. D. M., Martins, C. M., & Martins, C. M. (julho/setembro de 2009). Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. *Revista de APS*. 3, 278-284. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV8tSi8a_wAhWRnxQKHUpBDMQFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufjf.br%2Findex.php%2Faps%2Farticle%2Fview%2F14147%2F7655&usg=AOvVaw1qBenXQvuFCVwQT6yEHJCM

Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências sugestões para professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ASA Editores.

Gomes, S., Pinheiro, J., Silva, S. S., Santos, D., Miranda, M. V., Álvares, L., ... & Valagão, M. M. (2015). Alimentação saudável. *Guia para uma alimentação saudável e ecológica*. (pp.19-21). Porto: U. Porto.

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores.

Lima, R. M. (2018). *Orientações sobre ementas e refeitórios escolares*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/oere.pdf>

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

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2015). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Pactor.

Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, I. P. (coord.), Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf

Martins, O. G. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

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

Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf

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

Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Neto, C., (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Recuperado em 20 de maio de 2021 de <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>

Palhares, P. (coord.), Vale, I., & Pimentel, I. (2004). *Números e operações. Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Pedroso, K., & Coelho, O. (sd). *A educação numa eretas: diversidade cultural e acesso ao currículo dos alunos surdos – estudo de caso*. Retirado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5ppSy0lj5AhWfQ_EDHbkFC4sQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fep%2Fen%2Fpub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D233229&usg=AOvVaw0vSH4m1xyymPGodWwEtcYT

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015, outubro). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *O trabalho de grupo e a sua relevância para a integração curricular*, 20, 227. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/75982948.pdf>

Pereira, F. (coord.), & Cunha, P. (coord.) (2017). *Referencial de educação para a saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Educação e Direção-Geral da Saúde. Recuperado de http://dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_original_4julho2017_horizontal.pdf

Real, H., & Carvalho, T. (2017). *Alimentar o futuro: uma reflexão sobre sustentabilidade alimentar*. E-book n. 43. Porto: Associação Portuguesa de Nutrição. Recuperado de https://www.apn.org.pt/documentos/sustentabilidade/antevisao_E-BOOK_Alimentar_o_futuro_sustentabilidade_alimentar.pdf

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

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de uma suporte interactivo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324>

Ruivo, I. M. S. (2012). *Caderno de escrita*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F., & Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos, *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 14-26. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf

Sampaio, M. S. F. M. (2018). *Discursos didáticos das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico: Práticas e estratégias*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de https://run.unl.pt/bitstream/10362/69723/1/Sampaio_2018.pdf

Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2012). *Ensinar história*. São Paulo: Editora Scipione.

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

Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina. Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.

Serrazina, L. (2017). *Planificação do ensino e aprendizagem da matemática*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319879388_Planicacao_do_ensino_e_aprendizagem_da_Matematica_1_Lurdes_Serrazina

Silva, I. (coord.), L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Silva, S. H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Lisboa: Pactor.

Sim-Sim, I. (coord.), Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. M., & Rodrigues, P. (2006). O Desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim, C. Ramos & M. Santos (Eds.), *Ler e ensinar a ler* (p.63-77). Lisboa: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (coord.), Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_ja_rdim_infancia.pdf

Slow Food (2015). *Terminologia Slow Food*. Recuperado em 20 de maio de 2021 de <https://www.slowfood.com/pt-pt/quem-somos/terminologia-slow-food/>

Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, A. B. (2012). *Atividades para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Uma metodologia centrada na criança*. Lisboa: Almedina.

Sousa, B. A. (2003a). *Educação pela arte e artes pela educação*, vol. 2. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, B. A. (2003b). *Educação pela arte e artes pela educação*, vol. 3. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, O., & Cardoso, A. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In F. M. Violante (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-74). Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sousa, R. C. (2020). *Comer bem para crescer bem*. Amadora: Influência.

Spodek, B. (coord.) (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. In H. A. Dyson & C. Genishi (Eds.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. (coord.) (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In J. A. Baroody (Eds.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. (coord.) (2002). As ciências na educação de infância. In A. C. Howe (Eds.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 503-526). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, A. M. M. B. (2011). *Concepções alternativas em ciência: um instrumento de diagnóstico*. (Tese de mestrado). Recuperado de https://run.unl.pt/bitstream/10362/7816/1/Teixeira_2011.pdf

Thouin, M. (2004). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos. Nos ensinamentos pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Thouin, M. (2010). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias. Experiências para crianças dos 3 aos 7 anos*.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Lisboa: ASA Editores.

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Williams, A. R., Rockweell, E. R., & Sherwood, A. E. (1983). *Ciência para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

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



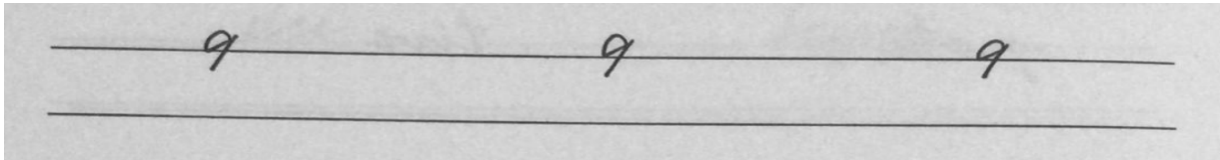
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

5 Anos

Letra **q**

Q q
q q

1. Copia a letra **q**.



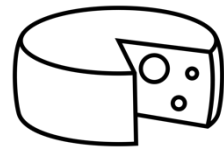
2. Pinta as imagens cujo o nome tem a letra **q**.



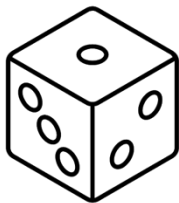
queque



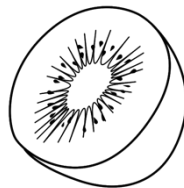
bolota



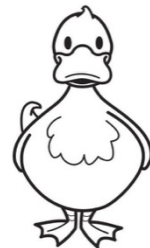
queijo



dado



quivi



pato

3. Procura na sopa de letras a letra **q**.

3.1. Pinta-a de azul.  Observa o exemplo.

b	t	e	b	u	q
q	f	t	q	p	v
v	q	a	e	d	q
u	o	d	a	t	d
b	p	q	b	u	i
j	q	f	q	v	q

Nome: _____ Data: ____/____/____

**Anexo 2 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem
Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)**





















Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

5 anos

Ditongos

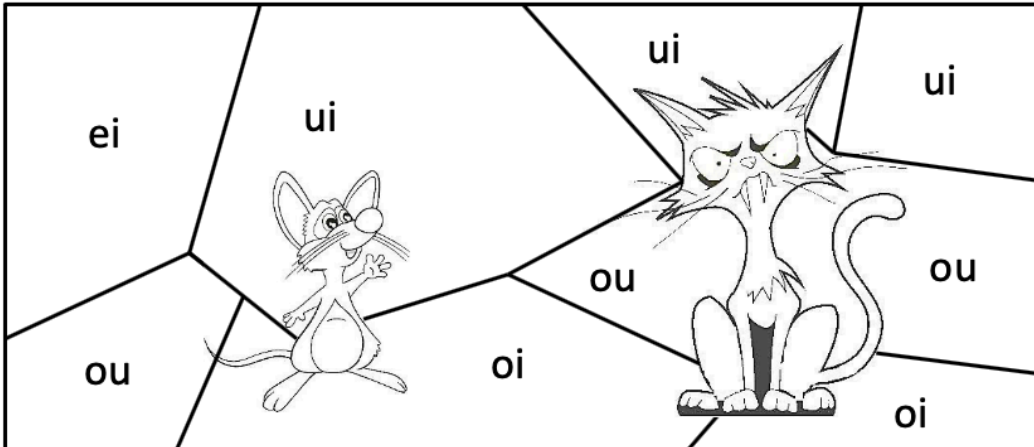
1. Junta as vogais e forma os ditongos.

1.1. Escreve-os nas nuvens.

2. Pinta os ditongos com as cores da legenda.

oi		ou		ui	
----	---	----	---	----	---



Nome: _____ Data: ____/____/____

Anexo 3 – Proposta de trabalho de Estudo do Meio (1.º ano)

Lisboa, ____ de _____ de 2022

Nome: _____



Protocolo experimental

1. Introdução:



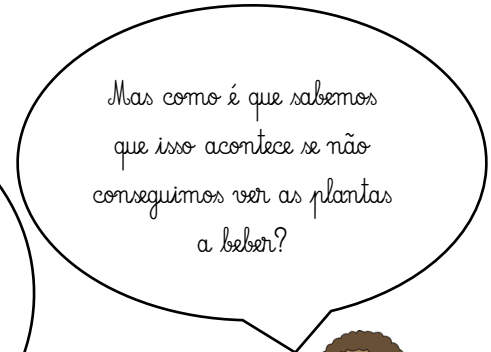
Marta

Mara, sabias que as plantas, tal como nós, também precisam de água para viver?



Mara

Sabia! A minha professora explicou que é o caule que conduz a água a todas as partes da planta.



Mas como é que sabemos que isso acontece se não conseguimos ver as plantas a beber?



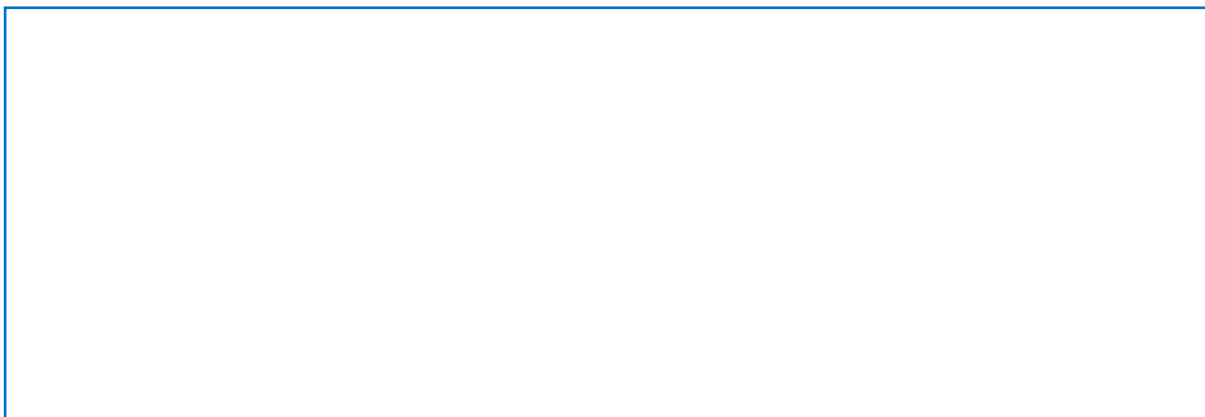
Artur

2. Questão problema:

Como é que sabemos que a água chega a todas as partes da planta?

3. Previsões:

3.1. Desenha, dentro do retângulo, como achas que a água chega a todas as partes da planta.



4. Material:



2 copos



água



flores brancas



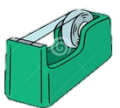
corante alimentar



tesoura



1 colher



fita-cola

5. Procedimentos:

- 1.º - Coloca um pouco de água em cada copo;
- 2.º - Junta algumas gotas de corante alimentar, de cor diferente, nos 2 copos;
- 3.º - Mexe com a colher até ficar bem envolvido;
- 4.º - Corta, com a ajuda de um adulto, o caule da flor ao meio e enrola fita-cola no final do corte;
- 5.º - Coloca uma das metades do caule da flor num copo e a outra metade no outro copo;
- 6.º Espera aproximadamente 1h para observar o que acontece à flor.

6. Resultados:

- 6.1. Desenha, dentro do retângulo, o que observaste.

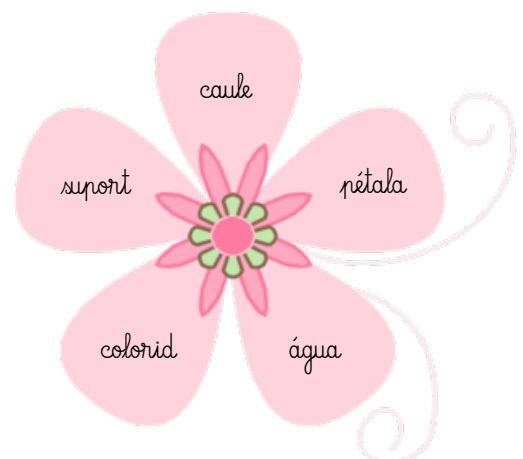
7. Conclusões:

- 7.1. Completa as frases com as palavras das pétalas da flor, de forma a ficarem corretas.

Isto acontece porque o _____ da flor absorve a _____ que está no copo.

O caule é responsável por dar _____ à planta e por conduzir a água a todas as suas partes, até chegar às _____.

Como a água tem pigmentos nela dissolvidos, a planta absorve-os até ficarem depositados nas pétalas, deixando-as _____.



**Anexo 4 – Proposta de trabalho de Matemática e Dispositivo de
Avaliação da Disciplina de Matemática (2.º ano)**

Nome: _____

Lisboa, _____ de _____ de 2022

Lição n.º _____



GINCANA DA MATEMÁTICA

DESAFIO I

1. Tenta descobrir qual é o código do cadeado que abre a caixa.

1.1. Resolve:



Se me multiplicares por 1 o resultado desta operação é 2.

Quem sou eu?

R.: _____



Se virares uma cadeira ao contrário sabes que algarismo sou,

mas cuidado para não caíres. Quem sou eu?

R.: _____



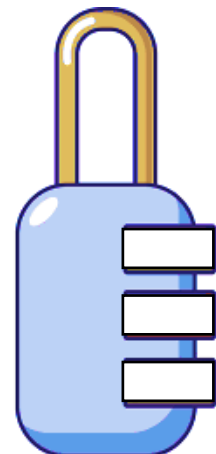
Sou um algarismo um bocado matreiro. Para não me confundires

com o 9, resolve a seguinte operação: $2 \times 3 =$ _____

Quem sou eu?

R.: _____

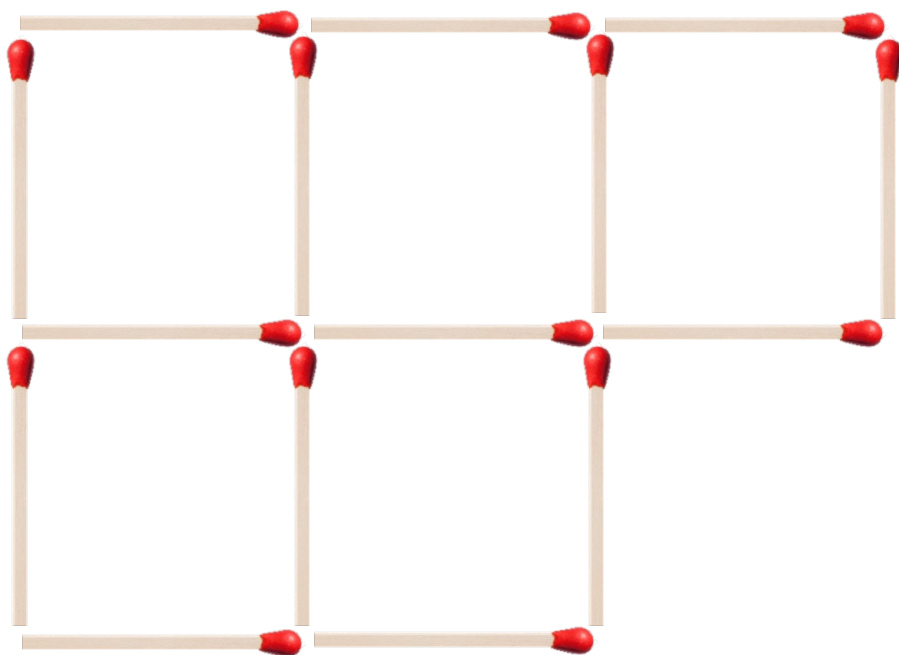
- O resultado das 3 respostas corresponde ao código;
- Escreve no cadeado o código que descobriste;
- Tenta abrir o cadeado da caixa.



DESAFIO 2

2. Remova 3 fósforos de forma a ficarem com 3 quadrados.

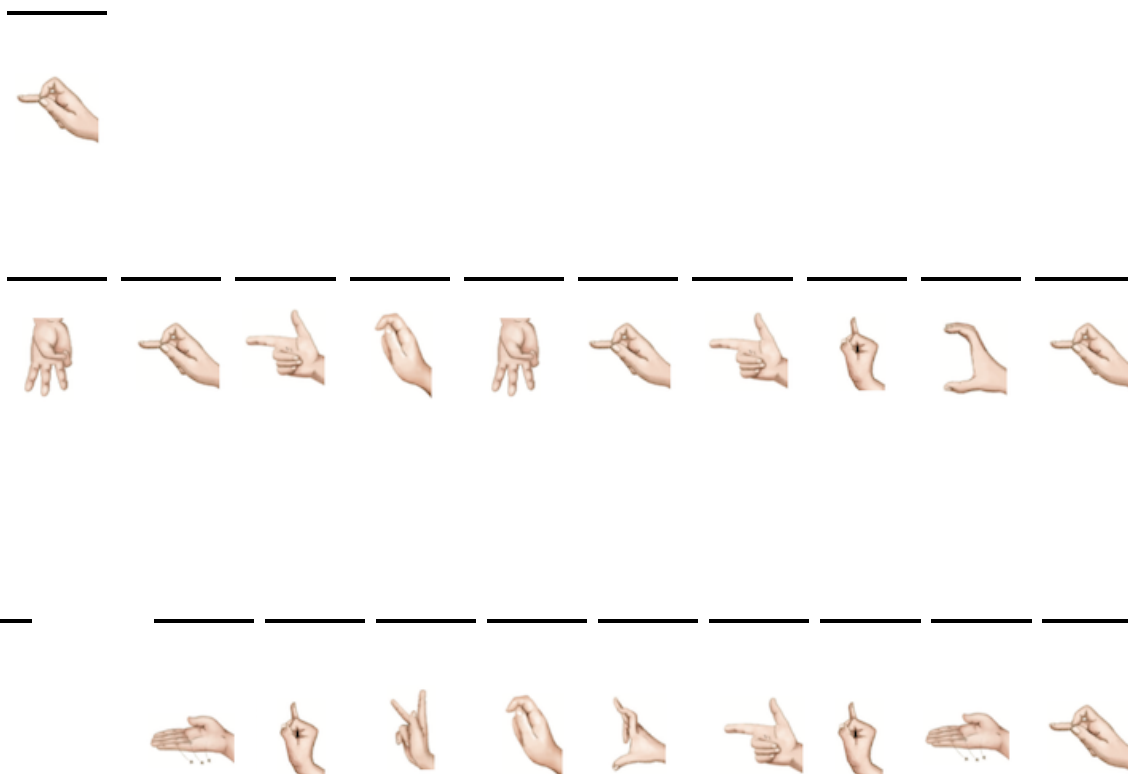
2.1. Desenhe, no retângulo, o resultado final.



DESAFIO 3

3. Descubra a mensagem secreta, associando a um gesto uma letra.

3.1. Observa o código.



Código:



DESAFIO 4

4. Utilizando o *tangram* faz a construção da imagem que saiu no “quantos queres?”.

4.1. Cola a construção do *tangram* na folha e faz uma ilustração a teu gosto.

Anexo 5 – Proposta de trabalho de Português (3.º ano)

Nome: _____

Lisboa, _____



1. Lê o texto.

O CÉU ESTÁ A CAIR

Andava uma galinha a **esgravatar** na terra quando, de repente... Pim! Um pássaro largou-lhe um presente no alto da cabeça. Que porcaria!

5 – Cocorocó! – cacarejou ela, numa aflição. – Caiu um bocado de céu na minha cabecinha!

Abalou pelos campos fora, com medo que o resto do céu viesse por ali abaixo.

Encontrou um porco, debaixo de uma árvore, a **comer** bolotas.

10 – Ronc, ronc, ronc! – grunhiu ele, admirado. – Porque foges tu, galinha?

– Caiu um bocado do céu em cima da minha cabecinha.

Temendo que o mesmo lhe sucedesse, o porco foi atrás dela.

Chegaram a um lago onde nadava um pato que ficou espantado com aquela correria.

15 – Quá-quá-quá, que aconteceu?

– Caiu um bocado do céu em cima da minha cabecinha! – **repetiu** a galinha.

Para evitar semelhante desgraça, o pato saiu da água e juntou-se aos fugitivos.

Para aqui, para acolá, chegaram a um campo onde pastava, despreocupado, um burro. Este, ao vê-los com pressa, ficou preocupado.

20 – Ió, ió, ió, que aconteceu?

– Caiu um bocado de céu em cima da minha cabecinha! – disse a galinha.

O burro, ao olhar para as nuvens que se acastelavam, teve medo. Ai, se as nuvens e até o Sol tombassem em cima dele! De certeza que lhe amachucariam as grandes orelhas...

– Vou com vocês! – resolveu, desatando a galopar.

25 Mas a galinha, o porco e o pato não conseguiam acompanhá-lo. Nenhum deles tinha jeito para o atletismo.

– O melhor é saltarem todos para as minhas costas, ou não nos despachamos.

Assim foram galgando montes e vales, atravessando campos e aldeias.

Passaram diante de uma quinta. De guarda estava um cão, que logo começou a ladrar.

30 – Au, au, au! Que aconteceu?

– Caiu um pedaço de céu em cima da minha cabecinha! – contou, novamente, a galinha.



O cão, nas suas andanças, já tinha visto caírem maçãs das árvores e caírem bolas atiradas pelos miúdos. Mas bocados do céu...

35 – Vamos esconder-nos debaixo da cama da minha dona – propôs ele. – Aí estamos bem protegidos.

À meia-noite, veio a velha senhora deitar-se. Ela bem queria dormir, mas as pulgas do cão tanto lhe picavam que não tinha descanso. A coçar-se, às voltas, reviravoltas, acordou a bicharada.

40 Que grande barafunda! Na escuridão, todos se atropelavam, numa algazarra. Sempre teria caído o céu?

A galinha cacarejava,

o porco roncava,

o pato grasnava,

45 o burro zurrava,

o cão ladrava,

a velha gritava:

– Que grande confusão, os bichos nascem do chão debaixo do meu colchão!



Excerto retirado do livro *Contos para rir*,
de Luísa Ducla Soares (adaptado).



O verbo é **regular** quando o radical se mantém em todas as formas verbais da sua conjugação.

2. Escreve os verbos regulares destacados no texto, no infinitivo e a conjugação correspondente à frente. Vê o exemplo.

andar → 1.^a conjugação

_____ → _____

_____ → _____

_____ → _____

3. Conjuga, no **Presente do Indicativo**, as formas verbais encontradas.

		1. ^a Conjugação	2. ^a Conjugação	3. ^a Conjugação
Prenomes pessoais	Eu			
	Tu			
	Ele/Ela			
	Nós			
	Vós			
	Eles/Elas			

4. Procura na sopa de letras outros verbos regulares, que apareçam no texto.

a	n	d	a	r	b	q	g	r	a
c	d	g	y	u	x	z	h	l	c
c	m	r	e	p	e	t	i	r	h
o	c	f	a	q	x	j	u	p	e
n	a	g	i	u	g	h	i	y	g
t	z	t	e	m	e	r	ç	t	a
a	v	x	q	t	f	i	c	a	r
r	c	a	h	g	p	l	i	e	r

andar

temer

repetir

contar

chegar

ficar

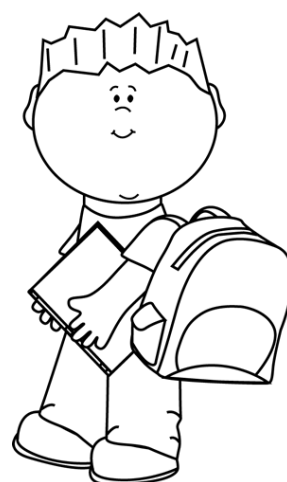
**Anexo 6 – Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática
(5 anos)**

Domínio da Matemática – Calculadora *Papy*

5 anos



1. Pinta com a cor correta, cada quadrado da Calculadora *Papy*.
2. Depois de pintares, escreve dentro dos quadrados o algarismo correspondente a cada cor.
3. Pinta a ilustração a teu gosto.



Nome: _____ Data: ____/____/____

**Anexo 7 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação do Domínio da Matemática (5 anos)**

Grelha de correção						
Parâmetro	1	2	3	Total	Resultado da avaliação	
Cotações	4	2	4	10		
Alunos	C1	4	2	4	10	Muito Bom
	C2	4	2	4	10	Muito Bom
	C3	4	0	4	8	Bom
	C4	4	2	4	10	Muito Bom
	C5	4	2	4	10	Muito Bom
	C6	4	2	4	10	Muito Bom
	C7	4	0	4	8	Bom
	C8	4	0	4	8	Bom
	C9	4	2	4	10	Muito Bom
	C10	4	2	4	10	Muito Bom
	C11	4	0	4	8	Bom
	C12	4	2	4	10	Muito Bom
	C13	4	0	4	8	Bom
	C14	4	2	4	10	Muito Bom
	C15	4	2	4	10	Muito Bom
	C16	4	2	4	10	Muito Bom
	C17	4	2	4	10	Muito Bom
	C18	4	0	4	8	Bom
	C19	4	0	4	8	Bom
	C20	4	0	4	8	Bom
	C21	4	0	4	8	Bom
Média	4	1,14285714	4	9,14	Muito Bom	

**Anexo 8 – Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Português
(1.º ano)**

Nome: _____

Lisboa, _____ de _____ de 2022



BANDA DESENHADA

1. Lê a banda desenhada seguinte.

1.1. Recorta as etiquetas e cola-as nos respetivos retângulos.



2. vinhetas as imagens, de forma a ordenar a banda desenhada.

2.1. Que final darias a esta história em banda desenhada? Desenha, utilizando as vinhetas necessárias, com lápis de cor, o fim que queres dar à narrativa.

1	2	3	4
---	---	---	---

--	--	--	--



PRANCHA

TIRA

**BALÃO
DE FALA**

VINHETA

**Anexo 9 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da Disciplina de Português (1.º ano)**

Grelha de correção							Resultado da avaliação
Parâmetro	1	2	3	4	5	Total	
Cotações	1	3	2	3	1	10	

Alunos	A1	0,5	3	2	3	0,5	9,0	Muito Bom
	A2	0,7	3	2	3	1	9,7	Muito Bom
	A3	0,3	3	2	3	0,5	8,3	Bom
	A4	0,3	3	2	2	1	8,3	Bom
	A5	0,3	3	2	3	1	9,3	Muito Bom
	A6	0,3	3	2	3	1	9,3	Muito Bom
	A7	0,7	3	2	2	0,5	8,2	Bom
	A8	0,3	3	2	3	1	9,3	Muito Bom
	A9	0,7	3	2	2	1	8,7	Muito Bom
	A10	0,7	3	2	2	1	8,7	Muito Bom
	A11	0,3	3	2	2	1	8,3	Bom
	A12	0,3	3	2	3	1	9,3	Muito Bom
	A13	0	3	2	3	1	9,0	Muito Bom
	A14	1	3	2	3	1	10,0	Muito Bom
	A15	0,5	3	2	2	1	8,5	Muito Bom
	A16	0,7	3	2	3	1	9,7	Muito Bom
	A17	1	3	2	3	0,5	9,5	Muito Bom
	A18	0,7	3	2	3	1	9,7	Muito Bom
	A19	0,3	3	2	2	1	8,3	Bom
	A20	0,3	3	2	2	1	8,3	Bom
	A21	1	3	2	2	1	9,0	Muito Bom
	A22	1	3	2	2	1	9,0	Muito Bom
	A23	0,3	3	2	2	0	7,3	Bom
	Média	0,53	3	2	2,52	0,89	8,9	Muito Bom

**Anexo 10 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da Disciplina de Matemática (2.º ano)**

Grelha de correção						
Parâmetro	1	2	3	4	Total	Resultado da avaliação
Cotações	3	4	2	2	10	

Alunos	A1	3	0	2	2	7	Bom
	A2	3	0	2	2	7	Bom
	A3	3	0	2	2	7	Bom
	A4	3	0	2	1	6	Suficiente
	A5	3	0	0	1	4	Insuficiente
	A6	3	0	0	1	4	Insuficiente
	A7	3	0	2	0	5	Suficiente
	A8	3	0	2	0	5	Suficiente
	A9	3	0	2	2	7	Bom
	A10	3	0	2	1	6	Suficiente
	A11	3	0	2	2	7	Bom
	A12	3	0	2	1	6	Suficiente
	A13	3	0	2	1	6	Suficiente
	A14	3	0	2	2	7	Bom
	Média	3,00	0,00	1,71	1,29	6,00	Suficiente

**Anexo 11 – Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Estudo
do Meio (4.º ano)**



Nome: _____

Lisboa, _____

☉ fenómeno da condensação

1. Introdução

Existe sempre água no estado gasoso na atmosfera.

Quando o vapor de água, isto é, a água no estado gasoso, sofre uma descida de temperatura, passa ao estado líquido formando pequenas gotas de água dando origem às nuvens, nevoeiro e orvalho. A este fenómeno dá-se o nome de **condensação**.



2. Questão problema

Como se formam as nuvens?

3. Previsões

3.1. Escreve por palavras tuas como achas que se formam as nuvens.

4. Materiais

- ✓ 1 copo de vidro;
- ✓ Água;
- ✓ Cubos de gelo.

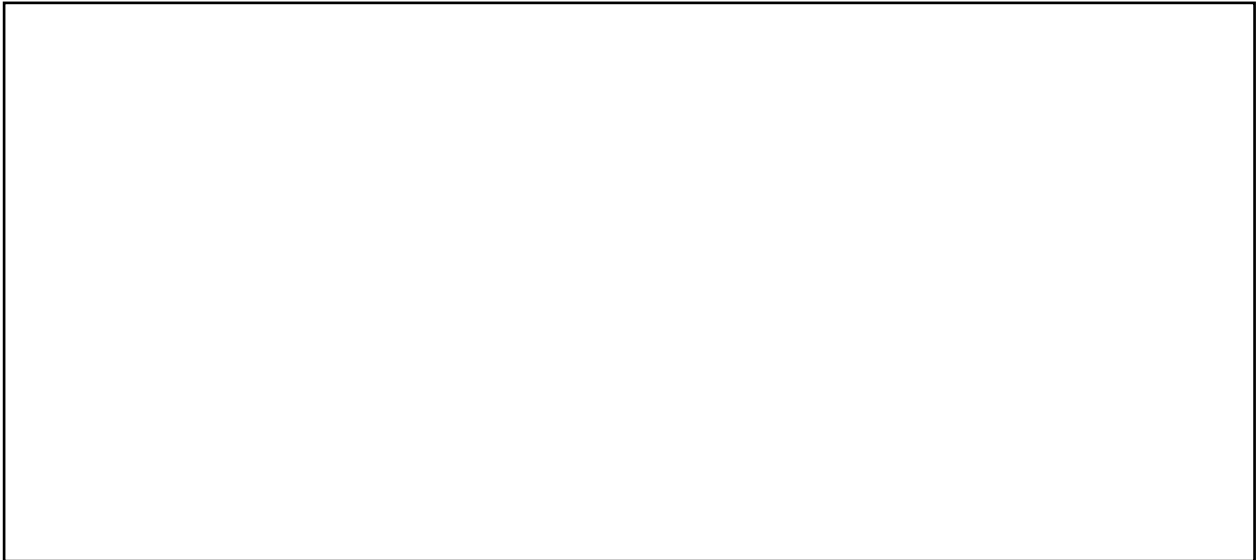
5. Procedimento

- Coloca um pouco de água no copo;
- Junta os cubos de gelo à água;
- Espera um pouco e observa o que acontece às paredes do copo.

6. Resultados

6.1. Escreve por palavras tuas o que observaste.

6.2. Desenha o que observaste no retângulo abaixo.



7. Conclusões

7.1. Completa as frases com as palavras dos retângulos, de forma a ficarem corretas.

diminuição	gasoso	solidificação	fria	líquido
condensação	aumento	quente		

O vapor de água do ar, em contacto com uma camada mais _____ da atmosfera, passa do estado _____ ao estado _____, porque houve uma _____ da temperatura. A este fenómeno dá-se o nome de _____.

**Anexo 12 – Grelha de correção dos resultados da proposta de
avaliação da Disciplina de Estudo do Meio (4.º ano)**

Grelha de correção							
Parâmetro	1	2	3	Total	Resultado da avaliação		
Cotações	3	4	3	10			
Alunos	A1	0	2	1	3	6	Suficiente
	A2	0	2	1	3	6	Suficiente
	A3	1	1	1	3	6	Suficiente
	A4	0	1	1	3	5	Suficiente
	A5	1	2	1	3	7	Bom
	A6	3	2	1	3	9	Muito Bom
	A7	3	2	1	3	9	Muito Bom
	A8	1	2	1	3	7	Bom
	A9	0	2	1	3	6	Suficiente
	A10	0	1	1	3	5	Muito Bom
	A11	3	2	1	3	9	Muito Bom
	A12	0	2	1	3	6	Suficiente
	A13	1	2	1	3	7	Bom
	A14	3	2	1	3	9	Muito Bom
	A15	0	0	1	3	4	Insuficiente
	A16	0	2	1	3	6	Suficiente
	A17	1	1	1	3	6	Suficiente
	A18	3	2	1	3	9	Muito Bom
	A19	0	1	1	3	5	Suficiente
	A20	0	1	1	3	5	Suficiente
	A21	0	2	1	3	6	Suficiente
Média	0,95	1,62	1	3	7	Bom	

Anexo 13 – Autoavaliação dos alunos

Ano: _____ Turma: _____ Ano letivo: 20____/20____

Nome: _____

Ao longo do ano letivo, a turma do 4.º ano participou num projeto sobre alimentação saudável e sustentável, de forma a promover bons hábitos alimentares.

1. Responde às seguintes questões, colocando uma cruz (x) nos retângulos de forma a avaliares a tua participação no projeto.

Questões	Sim	Não	Talvez
Conseguiste relacionar-te bem com os teus colegas?			
Conseguiste relacionar-te bem com os professores?			
Conseguiste trabalhar em grupo?			
Participaste sempre que te foi pedido?			
Respeitaste a opinião dos outros?			
O projeto superou as tuas expectativas?			

Sugestões:

**Anexo 14 – Heteroavaliação aos alunos – trabalho de grupo
(Galvão, Reis, Freire e Oliveira, 2006)**

Nome do aluno: _____ N.º _____ Turma: _____

	1	2	3	4	Pontos
Responsabilidade pelos papéis/tarefas atribuídos(as)	Não desempenha nenhum dos papéis/tarefas que lhe foram atribuídos, tendo os seus colegas que realizar a sua parte	Raramente desempenha os papéis/tarefas que lhe foram atribuídos; precisa, frequentemente, que lhe recordem os seus deveres	Normalmente, cumpre o seu trabalho; raramente precisa que lhe recordem os seus deveres	Cumpr sempre os seus papéis/tarefas sem precisar que lhe recordem os seus deveres	___/4
Tipo de intervenção pessoal	Raramente apresenta ideias úteis durante o trabalho de grupo. Não acompanha a evolução do trabalho	Colabora pontualmente, embora se distraia, por vezes, das tarefas do grupo	Colabora, sendo responsável pelas tarefas que lhe são atribuídas	Colabora em todas as tarefas e estimula a participação dos seus colegas, Contribui decisivamente para o sucesso do trabalho	___/4
Relação que estabelece com os outros	Demonstra apatia ou liderança autoritária, contribuindo negativamente para o grupo	Demonstra algum interesse, embora não interfira na dinâmica do grupo	Demonstra interesse pela dinâmica do grupo, contribuindo para o trabalho	Interage com os colegas ou lidera de forma a valorizar o trabalho do grupo	___/4

Anexo 15 – Avaliação ao projeto/produto final

Ano: _____ Turma: _____ Ano letivo: 20____/20_____

Ao longo do ano letivo, a turma do 4.º ano participou num projeto sobre alimentação saudável e sustentável, de forma a promover bons hábitos alimentares.

1. Responde às seguintes questões sobre o projeto desenvolvido ao longo do ano letivo.

1.1. Gostaste de participar neste projeto? Se sim, porquê?

1.2. O que gostaste mais de fazer. Porquê?

1.3. O que gostaste menos de fazer. Porquê?

1.4. Este projeto mudou alguma coisa na tua vida? Se sim, o quê?

1.5. O que mudavas/melhoravas no projeto? Deixa a tua sugestão.

Obrigado!