

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I,
II, III e IV

Tomás de Moura Mendes

Lisboa, dezembro de 2020

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I,
II, III e IV

Tomás de Moura Mendes

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

Lisboa, dezembro de 2020

Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Agradecimentos

Terminou. Terminou, aqui, uma longa e duradoura viagem. Quero aproveitar este “separador” para agradecer a todos os passageiros, embora seja uma tarefa bastante complicada passar para palavras a gratidão imensa que eu sinto.

Agradeço à minha família toda a dedicação, apoio e ensinamentos que me deram, e dão, desde que me lembro. Obrigado mãe Ana, pai Manuel e mano Gonçalo, por tudo o que me deram e continuam a dar. Obrigado por todas as palavras e ações de apoio e incentivo e por estarem sempre ao meu lado. Obrigado avô Manuel, avó Emília e avó Olívia, sem vocês jamais conseguiria esta conquista!

À minha namorada, Rita Sebastião, por me acompanhar em mais uma aventura e por nunca me deixar desistir nem duvidar daquilo de que sou capaz. Fez-me sempre acreditar nas minhas capacidades e ajudou-me a ultrapassar as várias barreiras que surgiram ao longo destes anos. A ela, o meu obrigado por nunca me deixares cair e por estares sempre comigo.

À minha orientadora e amiga, Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis, por ter aceitado ser a minha “copilota” nesta longa viagem e por me incentivar, ajudar e motivar em qualquer altura.

A toda a comunidade docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus. Obrigado a todos os professores pelas aprendizagens e apoio incansável. Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, à Professora Doutora Filomena Caldeira, à Professora Doutora Violante Magalhães, à Professora Doutora Diana Boaventura ao Professor Doutor José Maria de Almeida, à Professora Doutora Isabel Ruivo, à Professora Filomena Silva, ao Professor Jaime Santos e ao Professor José Serrano. Obrigado a todas as auxiliares, aos funcionários da biblioteca e da informática.

Obrigado a todas as crianças que passaram por mim nos vários estágios, assim como todos os Educadores e Professores que me acolheram.

Obrigado às minhas colegas de turma, por todo o apoio e ajuda que me deram. A todos meus amigos. Obrigado por me acompanharem em mais uma conquista.

Obrigado a todos!

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional tem como objetivo refletir e aprofundar diversas temáticas relacionadas com a Educação. Contempla momentos variados vivenciados no terreno, durante os estágios I, II, III e IV, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, findado em 2020.

Este documento divide-se em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Trabalho de Projeto.

O primeiro capítulo agrupa dez relatos de aulas ou atividades que considerei pertinentes e interessantes. Neste inserem-se atividades e aulas lecionadas por educadores, professores e colegas estagiários.

O segundo capítulo reúne oito planificações de aulas lecionadas por mim, assim como a respetiva fundamentação teórica dos recursos utilizados e das estratégias definidas.

O terceiro, e penúltimo, capítulo contempla quatro dispositivos de avaliação, dois na Educação Pré-Escolar e dois no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básica, e, ainda, o respetivo enquadramento teórico.

O último capítulo, ou seja, o quarto, assenta numa proposta de trabalho de projeto intitulado de “Compostar, uma maneira de Reutilizar”. Este projeto tem como principal objetivo a promoção de valores, na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.

Por fim, apresento as considerações finais deste Relatório, manifestando aquilo que aprendi e cresci ao longo desta etapa formativa dos últimos anos.

Palavras-Chave: Estágio Profissional; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Relatos; Planificações; Avaliação; Projeto.

Abstract

The following Professional Internship Report aims to reflect and expand on various topics related to Education. It reflects upon various moments experienced during the 1st, 2nd, 3rd and 4th residencies within the scope of a Master's degree in Pre-school Education and Teaching of 1st Cycle of Basic Education (from year 1 to year 4), which was completed in 2020.

This essay is split in four major chapters: Reports, Plans, Appraisal Techniques and Project Work.

The first chapter groups ten examples of classes or activities that I found relevant and interesting, it also includes activities and classes taught by educators, teachers and interns.

The second chapter explores and explains a number of lessons planned and tutored by me, as well as the relevant theoretical foundation of strategies and resources respectively defined and utilized.

The penultimate chapter includes four assessment methodologies, two in Pre-School Education and two in 1st Cycle of Basic Education teaching, and their theoretical structures.

The last chapter is based on a proposal for a project titled “Compostar, uma maneira de Reutilizar” (i.e. “Composting, a way to Reuse”), whose main objective project is to promote morals and alter attitudes and behaviours towards the environment. Which should result in the development of conscientious, dynamic and informed young people who are capable of tackling the current plaguing environmental issues.

Finally, I will present the finishing conclusions of this essay expression that which I have discovered as well as how I have grown in these last years.

Keywords: Professional Internship; Pre-School Education; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Reports; Planning; Evaluation; Project.

Índice Geral

Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	3
2. Calendarização e cronograma.....	3
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	5
1.1. Descrição do capítulo	5
1.2. Relatos de estágio	5
1.2.1 Relato de estágio 1 – Área do Conhecimento do Mundo - 3 anos	5
1.2.2. Relato de estágio 2 – Visita de Estudo – 3 anos	7
1.2.3. Relato de estágio 3 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 4 anos	10
1.2.4. Relato de estágio 4 – Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática - 5 anos	13
1.2.5. Relato de estágio 5 – Estudo do Meio – 1.º Ano.....	15
1.2.6. Relato de estágio 6 – Educação Artística: Dança – 1.º Ano.....	18
1.2.7. Relato de estágio 7 – Estudo do Meio - 2.º Ano	21
1.2.8. Relato de estágio 8 – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – 3.º Ano.....	23
1.2.9. Relato de estágio 9 – Português – 3.º Ano	24
1.2.10. Relato de estágio 10 – Viagem de Finalistas – 4.º Ano	26
Capítulo 2 – Planificações	29
2.1. Descrição do capítulo	29
2.2. Fundamentação teórica.....	29
2.3. Planificações.....	32
2.3.1. Planificação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 3 anos	32
2.3.2. Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação – 4 anos	34
2.3.3. Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação – 5 anos	36
2.4.4. Planificação da aula do 1.º Ano – Português.....	39
2.3.5. Planificação da aula do 2.º Ano – Matemática	41
2.3.6. Planificação da aula do 3.º Ano – Português.....	43
2.3.7. Planificação da aula do 4.º Ano – Estudo do Meio	45
2.3.8. Planificação da aula do 4.º Ano - Matemática.....	48

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação	50
3.1. Descrição do Capítulo	50
3.2. Fundamentação teórica.....	50
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	54
3.3.1. Contextualização da atividade	54
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	55
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados.....	57
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	58
3.4.1. Contextualização da atividade	58
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	59
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados.....	61
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática	62
3.5.1. Contextualização da atividade	62
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	62
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados.....	64
3.6 Avaliação da atividade da disciplina de Português	65
3.6.1. Contextualização da atividade	65
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	66
3.6.3 Apresentação e análise dos resultados.....	68
Capítulo 4 – Projeto Final “Compostar, uma maneira de Reutilizar”	69
4.1. Introdução ao tema do projeto.....	69
4.2. Fundamentação teórica.....	70
4.3. Desenvolvimento do projeto	73
4.3.1. Problema	73
4.3.2. Problemas parcelares.....	73
4.3.3. Destinatários	74
4.3.4. Entidades envolvidas.....	74
4.3.5. Motivação e negociação.....	74
4.3.6. Objetivos	75
4.3.7. Planeamento.....	76
4.3.8. Recursos Materiais.....	79
4.3.9. Recursos Humanos.....	79

4.3.10. Produtos Finais	80
4.3.11. Avaliação	80
4.4. Calendarização	81
4.5. Considerações Finais	82
Reflexão – Considerações Finais	83
Referências Bibliográficas	85
Anexos	93

Anexos

Anexo 1 – Protocolo Experimental: Fruto ou legume – 1.º Ano

Anexo 2 – Excerto da história “Conversa de Irmãos”

Anexo 3 – Casa dos antónimos

Anexo 4 - Capa do Conto “João Pateta”

Anexo 5- Maquete dos Rios

Anexo 6 – Proposta de trabalho: Os maiores rios de Portugal

Anexo 7 - Quadro “Composition VIII” de Wassily Kandinsky

Anexo 8 e 9 – Proposta de trabalho: audição

Anexo 10 - Grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita 5 anos

Anexo 11 – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática 3 anos

Anexo 12 - Grelha dos resultados da atividade do Domínio da Matemática 3 anos

Anexo 13 – Proposta de trabalho: sistema monetário português

Anexo 14 - Grelha dos resultados da proposta de trabalho de Matemática 2.º Ano

Anexo 15 – Proposta de trabalho: Covid19

Anexo 16 - Grelha dos resultados da proposta de trabalho de Português 4º Ano

Anexo 17 - Fenómeno da Compostagem

Anexo 18 - Fenómeno da Compostagem II

Anexo 19 – Construção do Compostor

Anexo 20 – Material necessário para o compostor

Anexo 21 - Material a evitar para o compostor

Anexo 22 – Panfleto “Compostagem caseira”

Anexo 23 – Grelha autoavaliação por sessão

Anexo 24 – Grelha heteroavaliação por sessão

Índice de Quadros

Quadro 1 - Calendarização e cronograma do Estágio Profissional I, II, III e IV	4
Quadro 2 - Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo	32
Quadro 3 - Planificação de uma atividade do Domínio Matemática.....	34
Quadro 4 - Planificação de uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	37
Quadro 5 - Planificação de uma aula de Português para uma turma de 1.º Ano	39
Quadro 6 - Planificação de uma aula de Matemática para uma turma de 2.º Ano	42
Quadro 7 -Planificação de uma aula de Português para uma turma de 3.º Ano	44
Quadro 8 - Planificação de uma aula de Estudo do Meio para o 4.º Ano	46
Quadro 9 - Planificação de uma aula de Matemática para o 4.º Ano	48
Quadro 10 - Escala adaptada de Likert.....	54
Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	56
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Matemática	60
Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha da disciplina de matemática – 2º Ano.....	63
Quadro 14 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha da disciplina de Português– 4.º Ano	67
Quadro 15 - Calendarização do projeto	81

Índice de Figuras

Figura 1 - Pintainho	6
Figura 2 - Visita ao Museu da Carris.....	9
Figura 3 - Viagem de Elétrico	9
Figura 4 - Puzzles Museu da Carris.....	9
Figura 5 - Elétricos antigos	9
Figura 6 - Calculadores Multibásicos.....	13
Figura 7 - Frutas e legumes	16
Figura 8 – Aula de Dança.....	20
Figura 9 - Farda de Bombeiro	22
Figura 10 - Adaptado do esquema conceptual de competência do projeto 2030 da OCDE.....	22
Figura 11 - Visita ao Badoca Safari Park.....	27
Figura 12 - Visita ao Badoca Safari Park II	27
Figura 13 - Adaptado das OCEPE (2016).....	29
Figura 14 - Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita... 57	
Figura 15 - Resultados da atividade do Domínio da Matemática	61
Figura 16 - Resultados da avaliação da disciplina de Matemática.....	64
Figura 17 – Resultados da avaliação da disciplina de Português	68

Introdução

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

O presente trabalho corresponde ao estágio efetuado nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e nos quatro níveis do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de quatro semestres.

Para além da introdução, este relatório compreende 4 capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e apresentação de uma Proposta de Projeto Educativo.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo formar os alunos para uma futura vida profissional enquanto docentes. E como tal, Moraes, Pacheco e Evangelista (2004) defendem que a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira.

João de Barros dizia, como se pode ler na Revista Científica da Escola Superior de Educação João de Deus “Educação para o Desenvolvimento” (Branco, 2010)

Na *phase* do desenvolvimento rápido e assimilador que é a infância, viver é aprender. Aprender sem esforço, aprende porque a criança vê, sente, ouve e apalpa o mundo exterior. Aprende como ella respira, como brinca, como dança, como se alimenta, como de dia para dia cresce e se modifica o seu organismo. Aprender - mas não ser moldada a uma fôrma estreita e preconcebida, preparada d’antemao pelos mestres na solitária indiferença d’um gabinete... (p.84)

Viver é aprender e ensinar.

E para ensinar, Alarcão e Tavares (2013, p.16) afirmam que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores, entendendo-o como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização”. Assim, o estágio profissional e a supervisão do mesmo, que para Sanches (2019, citado em Mesquita, Roldão & Machado, 2019, p.149), “centra-se

essencialmente sobre a orientação da prática educativa, pressupondo-se que apoie e facilite o desenvolvimento dos formandos e das crianças com as quais decorre a sua intervenção”, ganha uma extrema importância para a formação inicial do educador/professor, tendo como principal objetivo a preparação para o futuro mundo profissional do formando.

Os mesmos autores defendem, ainda, que a supervisão de professores é um processo em que um professor, em princípio mais experiente, entendido informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (p.16). Seguindo o anterior raciocínio, posso, por experiência própria, concluir que a prática e os anos de experiência daqueles docentes foram, sem dúvida, importantes para a minha formação enquanto futuro profissional. Observei, registei, experienciei e aprendi imenso com os estágios profissionais. Tive oportunidade de privar e partilhar muitos momentos com educadores e professores com uma “bagagem” bastante considerável e, com isso, crescer e evoluir.

Para Durão e Almeida (2017, p. 72) o supervisor é alguém que ajuda o formando a fazer a observação da sua própria aprendizagem no decorrer da prática pedagógica, a questionar, a confrontar, a analisar, a interpretar e a refletir sobre a sua capacidade de ensinar, a colmatar as dificuldades e a resolver problemas de que vai tendo consciência.

Ainda os autores supramencionados referem que na formação inicial são necessárias experiências de prática pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação dos professores. O contacto próximo com a realidade educativa é fulcral para o desenvolvimento de competências, tal como os anteriores autores defendem:

A prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito. (p.63)

A prática supervisionada “reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes.” (Caldeira, Reis & Silveira-Botelho, 2017, p.68).

Desta forma, eu, enquanto estagiário, posso afirmar com convicção que corroboro a ideia de que um estágio supervisionado e ativo ajuda bastante na aquisição de ferramentas cruciais para um futuro profissional no Mundo da Educação.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

Os Estágios Profissionais I, II, III e IV tiveram a duração de 4 semestres.

No 1.º semestre, o estágio decorreu numa instituição privada, escola “O”, situada em Lisboa. Esta escola possuía as valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contava com, sensivelmente, 330 alunos, orientados por 8 professores e 6 educadores e um corpo não docente com, aproximadamente, 20 pessoas.

A escola “O” dispunha de duas salas de aula por cada ano, um espaço exterior destinado à Educação Pré-Escolar e outro para o 1.º Ciclo do ensino Básico com um parque infantil, um ginásio, uma biblioteca, diversas casas de banho adaptadas às diferentes faixas etárias, uma sala de professores e, ainda, um gabinete da direção.

Os estágios II, III e IV foram realizados numa instituição privada, escola “A”, situada, também, no distrito de Lisboa. Esta instituição possuía Creche, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola “A” acolhe, cerca, de 400 alunos, orientados por 8 professores e 6 educadores, auxiliares, diretores da escola e auxiliares de apoio. As instalações desta escola eram idênticas à anterior, contava com duas salas para cada faixa etária. Também detinha um espaço exterior para cada valência, um ginásio, uma biblioteca e uma sala para as atividades de cerâmica, para além da sala de professores e gabinete da direção.

2. Calendarização e cronograma

Como foi referido anteriormente, o estágio curricular repartiu-se em quatro semestres, de 17 de setembro de 2018 a 3 de julho de 2020. No Quadro 1 é possível observar a calendarização e cronograma dos Estágios Profissionais I, II, III e IV, assim como, tudo o que anexa esta prática, isto é, reuniões e orientação tutorial. É importante referir que a partir de 16 de março de 2020, devido à situação pandémica, e por decisão do Decreto-Lei n.º 14-A/2020, de 18 de março, todas as escolas do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico encerraram. No entanto, a Escola Superior de Educação João de Deus

soube reagir prontamente com soluções, ou seja, as práticas de ensino supervisionado mantiveram-se através do ensino à distância.

Quadro 1 - Calendarização e cronograma do Estágio Profissional I, II, III e IV

Semestres	Atividades Letivas		Datas
1.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa I		17/09/2018 a 4/10/2018
	Estágio na Escola O	Estágio no grupo dos 5 anos	12/10/2018 – 14/12/2018
		Estágio no grupo dos 4 anos	4/01/2019 – 8/02/2019
	Reuniões de Estágio		23/11/2018; 7/12/2018 4/01/2019; 18/01/2019 1/01/2019; 8/02/2018
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional		11/10/2018 – 8/02/2019
	Orientação Tutorial		2 horas semanais
2.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa II		18/02/2018 a 22/02/2018
	Estágio na Escola A	Estágio no grupo dos 3 anos	26/02/2018 – 03/05/2018
		Estágio no grupo dos 4 anos	6/05/2019 – 5/07/2019
	Reuniões de Estágio		29/03/2019; 4/04/2019 31/05/2019; 7/06/2019
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional		27/02/2019 – 5/07/2019
	Orientação Tutorial		2 horas semanais
3.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa III		16/09/2019 a 4/10/2019
	Estágio na Escola A	Estágio no 3.º Ano	07/10/2019 – 09/12/2019
		Estágio no 2.º Ano	10/12/2019 – 07/02/2020
	Reuniões de Estágio		15/11/2019; 22/11/2019 24/01/2020; 31/01/2020
	Orientação Tutorial		2 horas semanais
4.º semestre	Seminário de Contato com a Realidade Educativa IV		17/02/2020 – 21/02/2020
	Estágio na Escola A	Estágio no 1.º Ano	02/03/2020 – 27/04/2020
		Estágio no 4.º Ano	04/05/2020 – 03/07/2020*
	Reuniões de Estágio		27/04/2020; 04/05/2020; 08/05/2020; 18/05/2020; 05/06/2020; 08/06/2020; 15/06/2020; 26/06/2020; 26/06/2020*
	Orientação Tutorial		2 horas semanais

Os Seminários de Contacto com a Realidade Educativa foram de uma importância extrema. Todas as vivências prepararam-me, de alguma forma, para o futuro profissional que se adivinhava.

As aulas à distância tiveram um sabor agridoce. Por um lado, estava longe dos meus colegas e professores, e, ainda, dos alunos dos Jardins Escola, por outro foi uma experiência enriquecedora a nível pessoal. Adquiri novas ferramentas no mundo digital e, se tiver de acontecer novamente, estarei, certamente, mais preparado.

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do capítulo

Na sequência dos diversos momentos do Estágio Profissional I, II, III e IV realizei e assisti a diversas atividades/aulas. Como tal, este primeiro capítulo apresenta de seguida dez relatos desses momentos que tive oportunidade de vivenciar. Estes que foram cruciais para a minha aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Os relatos não estão confinados a aula/atividade que eu dei ou participei, mas também a situações por mim observadas, pois a aprendizagem não está confinada ao espaço escolar, nem tão pouco ao contexto de sala de aula.

Primeiramente estão 4 relatos referentes à Educação Pré-Escolar e, de seguida, outros 6 alusivos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, totalizando assim os dez relatos que considere mais pertinentes. De salientar que escrevi pelo menos um relato por cada ano de escolaridade.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1 Relato de estágio 1 – Área do Conhecimento do Mundo - 3 anos

O presente relato refere-se a uma atividade conduzida por mim na sala do grupo dos 3 anos, no dia 3 de maio de 2019. Esta atividade teve a duração de cerca de 30 minutos e enquadrava-se na área do Conhecimento do Mundo, sendo que o conteúdo trabalho foi: Animais, mais propriamente o pintainho.

Iniciei a atividade sentando cuidadosamente as crianças em semicírculo nas respetivas almofadas, com vista para uma tela. Tela esta que iria passar um vídeo, por

mim editado, onde se via na perfeição o nascimento de um pintainho. Todavia, antes do vídeo, coloquei algumas questões sobre o que as crianças já sabiam sobre o pintainho, pois “a abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.85).

Também o Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro, art. 2.º, nos diz, que são objetivos fundamentais da educação pré-escolar “despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente”.

Depois do pequeno diálogo estabelecido com as crianças acerca da temática, pois tal como o Decreto-Lei n.º 542/79 anteriormente referido descreve, é fundamental na educação pré-escolar “favorecer, individual e coletivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação”, e, também, da visualização do vídeo, recorri a um recurso tecnológico para falar sobre as características do corpo do animal, a sua alimentação e, ainda, o seu desenvolvimento, partindo sempre do conhecimento prévio das crianças e entroncando nas opiniões de Canavarro, Pereira e Pascoal (2001, p.26) que dizem que os educadores “devem proporcionar aos alunos atividades de aprendizagem que permitam a máxima participação por parte destes”. Desta forma tentei sempre, enquanto educador, que as crianças tivessem um papel ativo na atividade.

Finalmente, após uma abordagem alargada sobre o pintainho, chegou o momento mais lúdico e interessante da atividade, na minha opinião. Momento esse em que mostrei um pintainho real (Figura 1) e, caso quisessem, as crianças poderiam interagir com o mesmo, ao dar-lhe comida ou simplesmente festas. Pois, tal como citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016),



Figura 1- Pintainho

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

Nesse instante viveu-se uma grande emoção, com as crianças a libertarem muita alegria, pois grande parte delas nunca tinham visto ou tocado num pintainho. Sentiu-se

bastante euforia, contudo um sentimento maternal para com a cria da galinha também estava presente. Aqueles que quiseram interagir de perto com o pequeno animal, faziam-no com bastante amor, ternura e cuidado.

No seguimento do raciocínio anterior, nas OCEPE, (Silva et al., 2016) destacam:

Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente (p.85).

Depois daquele momento, enquanto educador, tenho a certeza de que estas crianças irão dar o devido valor aos seres vivos e ao meio ambiente, conduzindo-os assim a uma cidadania saudável e louvável.

1.2.2. Relato de estágio 2 – Visita de Estudo – 3 anos

Hoje foi um dia diferente. Estávamos em março de 2019 quando acompanhei, juntamente com a minha colega de estágio, as 23 crianças onde estávamos inseridos (3 anos). Este grupo estava muito entusiasmado por ir realizar uma visita de estudo ao Museu da Carris, em Alcântara. A visita de estudo, segundo o Ofício Circular n.º 2, da Direção Regional de Educação de Lisboa (2005, p. 1), funciona “como estratégia quer de ensino/aprendizagem, quer de complemento e enriquecimento da ação educativa.”

É possível verificar no artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 6147/2019, alínea a), de 4 de julho, que a realização de visitas de estudos é uma “atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizadas fora do espaço escolar, tendo com vista alcançar as áreas de competências, atitudes, valores previstos no Perfil do Aluno”.

A educadora titular, com algum tempo de antecedência, visitou o Museu e preparou toda a visita de estudo, em virtude de esta estar relacionada com os conteúdos da área do Conhecimento do Mundo que a mesma estava a abordar na sala de aula, mais concretamente, os meios de transporte.

Para Cardoso (2013, p.117) as visitas de estudo devem ser encaradas com a máxima responsabilidade. Ou seja, há passos prévios a realizar antes e depois destas visitas.

Seguindo este pensamento, também Oliveira (2008, p.24) considera que as visitas de estudo, em contextos específicos como Museus, permitem:

- Reforçar a aprendizagem efetuada durante a realização da Visita de Estudo;
- Relações de convívio e promover o diálogo entre alunos e professores;
- Despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para prosseguirem o propósito da atividade durante a realização da Visita de Estudo;
- Desafiar os alunos a estenderem os seus conhecimentos a situações diferentes do contexto sala de aula e, como tal, a desenvolverem-se conceptualmente;

A camioneta de serviço encontrava-se à espera, à porta da Escola, enquanto os educadores titulares e os estagiários encaminharam os dois grupos para o interior desta, de forma ordeira e serena.

Durante a viagem viveu-se alguns momentos de diversão e cantorias com as crianças. Aquando da chegada ao destino tivemos de aguardar um pouco pelas duas guias que ficariam responsáveis uma por cada grupo.

Depois da receção fomos encaminhados para o espaço da exposição correspondente à história e evolução de Museu da Carris. Após sentar as crianças de uma forma organizada, a guia começou por mostrar fotografias, títulos de transportes, fardas, máquinas e, ainda, equipamentos oficiais da Carris.

A presente visita de estudo teve três momentos, o primeiro mostrou-se demasiadamente pormenorizado e expositivo. Esta abordagem foi bastante extensa para crianças desta faixa etária, levando-as à desconcentração e alguma falta de interesse. De acordo com a educadora a linguagem foi pouco clara e pouco concisa, tal deveria ter sido trabalhada e adaptada.

No segundo momento tivemos oportunidade de circular num elétrico antigo (Figuras 2 e a 3) promovendo alegria, descoberta, prazer e entusiasmo. Esta viagem terminou noutra espaço, onde foi possível observar diversos elétricos modernos. A guia apelou aos conhecimentos prévios das crianças,



Figura 2-Visita ao Museu da Carris



Figura 3-Viagem de Elétrico

questionando-as sobre quais as diferenças que encontravam entre o elétrico atual e outro muito antigo, promovendo assim o diálogo e a troca de ideias. As crianças mostraram-se surpreendidas e agradas com o passeio, pois para uma maioria significativa isto nunca tinha acontecido.

No terceiro, e último, momento estavam criadas as condições de espaço e material para a realização de puzzles com imagens de elétricos de grandes dimensões (Figura 4) e adequados à faixa etária. Esta estratégia permitiu às crianças trabalhar em grupo e aperceberem-se dos vários detalhes deste meio de transporte.



Figura 4-Puzzles Museu da Carris

Cardoso (2013, p.116) defende que um bom professor, ou neste caso a guia (deve sempre procurar mostrar o lado prático de aplicação das matérias. Pois estes permitem a compreensão dos conteúdos.

Depois da atividade lúdica, ainda fomos visitar um outro espaço com vários veículos antigos que já não circulam, por exemplo: elétricos puxados por cavalos (Figura 5), autocarros de dois andares e elétricos muito antigos.



Figura 5 - Elétricos antigos

Qual foi o nosso espanto quando a guia ainda nos surpreendeu com um conjunto de adivinhas e pistas que os levava até aos cartões escondidos previamente, por forma, a despertar a curiosidade e estimular o pensamento.

Segundo Silva et al., (2016) na educação pré-escolar deve-se explorar o espaço exterior, principalmente em visitas de estudo.

Outro aspeto positivo foi a educadora titular conseguir manter as rotinas diárias, chegando à escola às horas habituais do almoço.

Em suma, é importantíssimo não descurar as visitas de estudo. Pois, são uma fonte rica em transmissão de conhecimentos e aprendizagens fora da sala de aula.

1.2.3. Relato de estágio 3 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 4 anos

No dia 28 de janeiro de 2019 orientei uma atividade para um grupo de crianças na faixa etária dos 4 anos. Este grupo era formado por 25 crianças, porém, nesta atividade apenas se registavam 24 presenças.

De acordo com a educadora titular o presente grupo é heterogéneo. Existem algumas crianças com uma capacidade de atenção e absorção enorme e, por outro lado, algumas com dificuldades, seja por défice de atenção ou por faltarem em demasia, perdendo assim o ritmo daqueles que menos faltam.

A minha atividade consistiu na leitura de um livro, pois “escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37). Deste modo, optei por abordar o livro *As Três Maçãs* de Maria Keil. Preferi este livro derivado à mensagem de sentimento de partilha e de inclusão que transmite às crianças, algo que deve estar bem assinalado no quotidiano das pessoas.

No seguimento do que foi anteriormente referido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que:

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (p.12).

Com a leitura de histórias as crianças viajam e entram no mundo da fantasia. Os livros “são um meio de abordar o texto que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” e, é ainda, onde “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (Silva et

al., 2016, p. 66). Deste modo, a leitura ou o contar de histórias não pode ser visto como uma ocupação de tempos livres, muito menos numa fase tão precoce como a educação pré-escolar, mas sim como uma ferramenta crucial para o saudável desenvolvimento das crianças. Através da leitura é possível partilhar histórias, aventuras, dramas, sonhos e emoções sem, sequer, sair do lugar.

Conforme se pode observar nas OCEPE (2016):

[...] há que ter presente, no jardim de infância, que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura (p.66).

E, ainda,

[...] 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, nesta etapa, 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).

Magalhães (2008) defende que:

[...] as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores da leitura (...) se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementais (p. 55).

Deste modo, e concordando com tudo o que atrás é referido, é fácil perceber o quão importante é trabalhar este domínio numa fase precoce da vida das crianças. A leitura aprende-se cedo, mas acompanha-nos toda a vida

Retomando o relato, iniciei a atividade com as crianças sentadas em almofadas formando um semicírculo no “canto da leitura”, tal como as OCEPE (2016) defendem, o papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura (p. 71). Principiei por mostrar a capa do livro e colocar algumas questões sobre o que viam.

Educador- O que veem na capa deste livro?

Criança 1- Vejo maçãs!

Educador- Quantas maçãs vês?

Criança 1- Vejo três maçãs.

Educador- Boa! E vocês gostam de maçãs?

Crianças- Sim!

Educador- A maçã é um fruto e nós devemos comer fruta para crescermos fortes!

Depois de terminada uma pequena introdução, retirei três maçãs reais de um saco, e coloquei à minha frente. Aquelas seriam as nossas três maçãs da história. Esta introdução à leitura é muito benéfica, pois capta a atenção das crianças enquanto ouvintes e entronca no que foi referido anteriormente, relativamente ao ambiente fomentador.

Primeiramente li o título e pedi para que o repetissem três vezes, uma vez muito alto, outra muito baixo, e, por fim, rapidamente. Comecei a leitura e, à medida que ia passando de página, ia mostrando as imagens e colocando algumas questões relativas ao que iria acontecer de seguida.

A história, de Maria Keil, foca-se num menino que tinha três maçãs e muitos amigos. O menino queria oferecer maçãs e dar-se bem com todos eles, porém não tinha maçãs para brindar todos. Num certo momento da história começa a tirar as maçãs que anteriormente tinha oferecido para dar a outros amigos, deixando assim alguns muito tristes. A esses amigos que ficavam tristes ele ia distribuindo beijinhos, mas eles achavam injusto terem recebido a maçã e depois estas serem-lhes retiradas. Foi então que um dos amigos teve uma brilhante ideia! Esta consistia em dividir as maçãs e distribuí-las de igual modo, assim ninguém iria ficar a perder nem “chateado”, pois todos ficariam com um pouco de maçã. A história termina com todos os meninos com um bocado de maçã e alegres.

Terminada a história, pedi para que um menino repetisse o início da mesma, visto que houve um colega que chegou a meio da atividade. De seguida, questionei as crianças se achavam bem o menino da história ter oferecido maçãs e depois retirá-las. Todos concordaram que esta era uma ação feia e que não se devia reproduzir. Aproveitei este momento para dizer que concordava com eles. É muito feio dar um presente a alguém e depois pedi-lo de volta.

Quanto ao final da história, as crianças acharam que a melhor solução foi a que o menino tomou (dividir de igual modo as maçãs). Acentuei o sentimento de partilha que devemos ter e que não devemos tratar ninguém de forma diferente, todos somos iguais e merecedores de respeito.

Posteriormente, cantámos a canção “Quinta das Frutas” enquanto nos dirigíamos para os respetivos lugares na sala. Já sentados entreguei um bocadinho de maçã a cada criança, anteriormente devidamente preparada, para a poderem comer.

Foi com muito agrado que orientei esta atividade. De um modo simples e eficaz consegui regar um sentimento que acho muito importante, e penso que consegui florescer o mesmo.

1.2.4. Relato de estágio 4 – Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática - 5 anos

No decorrer dos Estágios Profissionais I e II e II tive o privilégio de observar diversas atividades com crianças em idade de Educação Pré-Escolar, mais precisamente, neste relato, com um grupo dos 5 anos. Este grupo era composto por 23 crianças, porém no dia desta atividade estavam apenas presentes 21.

O presente relato insere-se na Área da Expressão e Comunicação, mais exatamente, no Domínio da Matemática. Esta atividade teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. e foi dada no primeiro período do ano letivo.

Nestes 30 minutos a Educadora trabalhou o Domínio da Matemática, com recurso ao material Calculadores Multibásicos (Figura 6). Para Vasconcelos (2004, p.59) “as crianças pequenas devem ter acesso a equipamento matemático como, por exemplo [...] materiais de construção, formas com duas e três dimensões”. Seguindo o raciocínio anterior, a responsável iniciou a atividade com os meninos sentados nos respetivos lugares e com as caixas do material, anteriormente referido, previamente distribuídas (uma por aluno) criança e abertas, prontas a ser utilizadas.



Figura 6 - Calculadores Multibásicos

A docente iniciou com um breve momento de relaxe, onde pediu que colocassem as mãos na cabeça, depois nos ombros e, finalmente nos joelhos. Depois deste momento, questionou as crianças sobre o nome do material que tinham à sua frente, partindo daquilo que as crianças já sabiam, pois, segundo Vasconcelos (2004, p. 59) o educador deve “adotar uma atitude positiva, que se concentra naquilo que as crianças já sabem quando entram no contexto de Educação de Infância e usar isto como ponto de partida”.

Depois de uma primeira abordagem, pediu que retirassem as placas, ficando somente com uma placa cinzenta à frente, e que colocassem as outras duas do seu lado direito, trabalhando a lateralização, que é tão importante nesta fase precoce na vida das crianças. De seguida, com a ajuda dos pequenos aprendizes, lembrou a cor das primeiras quatro peças e a respetiva ordem que cada peça (cor) ocupa neste “jogo”.

Posteriormente, realizou um ditado oral. Que passo a citar:

- Educadora: Vão colocar a quantidade de peças que eu vou dizer nos furos corretos. Tenham atenção que eu posso não dizer pela ordem certa. Têm que estar atentos! Vão, por favor colocar na placa 5 peças verdes, 4 peças encarnadas, 5 peças amarelas e 2 peças azuis.

Já com o primeiro ditado finalizado e com as peças colocadas, escreveu o número “2455” no quadro com as respetivas cores ordenadas. Neste momento houve crianças que conseguiram com sucesso corresponder ao pedido, mas houve outras que tiveram dificuldades. A Educadora, de forma rápida e eficaz, orientava o pensamento das crianças de modo a que estas conseguissem atingir o pretendido. Este comportamento por parte da docente verificou-se em todas as atividades observadas.

Seguidamente, perguntou às crianças quantos algarismos tinha aquele número, se era par ou ímpar e porquê. Deixou bem claro, nesta última questão, que para sabermos se um número é par ou ímpar temos de olhar para o seu último algarismo, se este for par é porque o número é par, se for ímpar é porque o número também o é.

Com um ritmo elevado e com a concentração da atenção das crianças alto, passou rapidamente para o “Jogo da Torre”. Para Silva et al. (2016, p. 78) partir “do brincar e do jogo da criança, a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento das

aprendizagens matemáticas. Este jogo que se baseia em olhar para a torre mais alta para percebermos em que torre iremos jogar. Neste particular jogaram ao jogo da torre 5. Assim que a torre mais alta foi descoberta, a Educadora questionou uma menina o que fazíamos sempre que temos 5 peças numa torre. À qual a menina respondeu que tinham de tirar a acrescentar uma peça na cor/torre seguinte.

Caldeira (2009b, p. 188) descreve os interesses pedagógicos deste material. Entre eles estão, precisamente, a “associação e comparação, contagem de quantidades e ordenação”. Estes interesses pedagógicos que foram trabalhados durante a atividade. Inclusive, com as regras aplicadas, o resultado foi 3010, e, neste momento, deu-se a leitura por cores da placa., da esquerda para a direita. Com a leitura terminada, a Educadora ainda perguntou ao grupo qual era a torre mais alta e qual era a diferença entre a torre azul e verde. Neste momento da atividade todas as crianças apresentaram compreensão e não mostraram ter dificuldades ou dúvidas.

Para finalizar a atividade pediu que as crianças guardassem as peças no respetivo lugar da caixa, assim como as placas e que fechassem a mesma. Apelando sempre ao respeito que devemos ter com o material.

Com a observação do relato que acabo de referir, pude perceber que toda a atividade estava adaptada à faixa etária do grupo e que a Educadora se mostrou sempre preocupada e atenta com o desenrolar da mesma. Não deixou “para trás” nenhuma criança e tentou sempre esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir.

1.2.5. Relato de estágio 5 – Estudo do Meio – 1.º Ano

No decorrer do Seminário de Contacto com a Realidade Educativa tive a oportunidade de observar uma aula na área de Estudo do Meio, lecionada pela professora titular de turma. A presente aula estava integrada na planificação da docente, que tinha como tema, as diferenças entre frutos e legumes, com a seguinte questão-problema: Como podemos distinguir um fruto de um legume?

No Programa do Ministério da Educação referente à disciplina do Estudo do Meio (s/d, p.119) refere que “desde o início da escolaridade o professor deverá programar

atividades que permitam a objetivação e alargamento dessas noções.” O que vem ao encontro do relato que se segue.

Estavam presentes 23 crianças, sentadas nos respectivos lugares. A professora tinha junto de si diversos frutos e legumes, tal como se pode constatar na figura 7.



Figura 7 - Frutas e legumes

Indo ao encontro do que é aerenaiado pelo documento já referido cabe ao professor promover “a curiosidade infantil (...) que deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples”, e ainda reforça com “a observação direta, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, sem prejudicar o ambiente, assim como a experimentação” (s.d, p.115).

A docente contextualizou a atividade durante a distribuição dos protocolos experimentais (Anexo 1 – Protocolo Experimental: Fruto ou legume). Ao mesmo tempo foi apelando ao respeito que devemos ter com os alimentos. Manteve um diálogo fluído, criando, assim, um bom ambiente para a aprendizagem, em que os alunos, também, se sentiam confortáveis para interagir na atividade. A professora deu tempo a toda a turma para comunicarem sobre os seus gostos e preferências, ficando bem explícito que uma grande maioria preferia comer frutos.

Depois de uma primeira introdução, a profissional de educação focou-se no protocolo experimental, começando por explorar a imagem da introdução. Aqui colocou as seguintes questões: “O que veem na imagem da introdução? São os mesmos frutos e legumes que tenho aqui na cesta?”. Giordan (1999) reconhece a experimentação como tendo um papel essencial na consolidação das ciências naturais.

Depois de uma primeira exploração, continuou a análise do protocolo, passando pela questão-problema e realizando as previsões. Neste ponto, os alunos tinham que rodear os alimentos que pensavam ser frutos. Esta tarefa foi realizada de forma rápida e

sem dificuldades, por parte do grupo, não tendo havido qualquer interferência por parte da professora.

Ao observar esta aula e, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) que reforçam a ideia de que é vital a utilização processos científicos simples na realização de atividades experimentais (p.2), e que também se deve “valorizar a natureza da Ciência, dando continuidade ao desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas” (p.3), considero que a professora estava suportada cientificamente.

De seguida, chegando ao ponto 4, os alunos tinham que confirmar e registar, no espaço reservado para o efeito, o material necessário para a realização da atividade experimental.

Foram escolhidos 9 alunos, um de cada vez, para cortarem os alimentos ao meio e observarem se os mesmos continham sementes ou não. À medida que os alimentos eram cortados, passavam pelos restantes colegas, a fim de, estes também conseguirem observar.

As Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) aconselham os docentes a inculcar “atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos. (p.8). Este ponto verificou-se na relação entre pares, havendo um respeito mútuo e entreajuda.

Posteriormente, recortaram as imagens dos alimentos (figura já referida anteriormente) e colaram na respetiva cesta. Após os resultados estarem completos, a docente questionou se estavam de acordo com as previsões. Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007, p.19) insistem que se deve “promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano.”

Durante a realização da atividade a responsável circulou pela sala de aula, de modo a perceber se os alunos tinham dúvidas e se estavam a acompanhar o processo.

De imediato procederam às conclusões, preenchendo o texto lacunar do protocolo experimental. Estas foram lidas por 2 alunos e corrigidas coletivamente. A partir do momento que é dada às crianças a possibilidade de explicarem por palavras suas a distinção entre legume e fruto, podemos afirmar que essa estratégia permite realizar “a

avaliação das aprendizagens dos alunos (...) é um especto crucial, para que as finalidades e objetivos sejam alcançados” (Martins et al., 2007, p.50).

Após o término da atividade, os alunos tiveram a possibilidade de provar os alimentos, com o devido cuidado e higiene.

Esta aula deu-me um prazer enorme de assistir, até porque já tinha estagiado com a turma no ano anterior e pude verificar que tinham crescido e evoluído, tanto a nível pessoal como a nível cognitivo. As crianças encontravam-se mais responsáveis, autónomas e disciplinadas. O desempenho da docente foi também bastante positivo. Pois demonstrou confiança, calma, bom tom de voz, domínio do conteúdo e uma excelente relação com os alunos.

A escolha deste relato prendeu-se com o interesse que tenho enquanto futuro profissional em promover nos alunos o gosto pela descoberta, a promoção do sentido crítico, da responsabilidade, da preservação do ambiente, da curiosidade em querer aprender mais, sem esquecer que importa formar para o futuro cidadãos conscientes e participativos. Concordando com Boaventura e Caldeira (2018, p.34) “a educação formal deve ajudar a preparar os alunos para a participação ativa na sociedade atual e futura.” Desta forma, o ensino das ciências permite implementar programas que desenvolvam competências básicas.

1.2.6. Relato de estágio 6 – Educação Artística: Dança – 1.º Ano

O seguinte relato é alusivo a uma aula de Educação Física no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sucedida a 6 de março de 2020.

A turma contava com 24 alunos, porém somente 22 alunos estavam presentes. Esta aula foi efetuada no ginásio, contou com a duração aproximada de 60 minutos e foi lecionada pelo respetivo professor da disciplina.

Numa primeira etapa da aula, e enquanto verificava as presenças, o professor estabeleceu um diálogo com os alunos sobre a importância da Educação Física na vida dos alunos. De acordo com Serrano e Almeida (2016, p.41),

Um dos desafios que se coloca nos tempos atuais à disciplina de Educação Física, é que a mesma, seja capaz de contribuir para educação dos nossos alunos, para que numa fase posterior das suas vidas os tornem cidadãos com hábitos de prática de atividades físicas com regularidade, conscientes de que a mesma possa ser, por si só, um bom contributo para uma vida mais equilibrada nas vertentes: cognitiva, social e física.

Numa segunda fase, o professor introduziu o tema central da aula que era uma dança tradicional portuguesa- Corridinho - que é dançado preferencialmente por casais, conta como principal instrumento o acordeão e chegou à região do Algarve no final do século XIX.

De seguida, o professor pediu que os alunos comesçassem por dar uma corrida e realizaram alguns exercícios normais de aquecimento.

Depois, os alunos foram separados por géneros, enquanto o docente colocava arcos no chão do ginásio, para que se formassem pares de dança. Embora o número de meninas presentes fosse inferior ao do género oposto, formaram-se pares de dois meninos, não deixando ninguém sem par. Tal como as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2018) no 1º ano de escolaridade nos dizem é imprescindível “cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (p. 3).

Primeiramente, o professor exemplificou os passos para que todos os alunos pudessem observar aquilo que deveriam executar, posteriormente dividiu a turma em dois grupos para que houvesse espaço suficiente no ginásio para a dança. Em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (DGE, 2018, p.5), o aluno deve “explorar o espaço, ritmos, música, relações interpessoais”, tal como se verificou na presente aula.

Os alunos estavam bastante divertidos com a aula, porém, alguns mostraram ter vergonha. Aqui o docente tentou sempre libertar esta vergonha demonstrada por parte dos alunos, apelando à diversão, mas com responsabilidade. Referiu, também, que estávamos numa aula um pouco diferente, mais dinâmica e mexida, todavia séria e importante.

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (DGE, 2018, p.3) referem, também, que o aluno deve “participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.” Desta forma, o professor, à medida que a atividade foi decorrendo, ia circulando e ajudando a corrigir os alunos a aperfeiçoar os passos.

Depois dos dois grupos ensaiarem durante algum tempo, chegou, finalmente, o momento da avaliação. E, aqui, a professor circulou pelo ginásio, utilizando a avaliação direta, observando individualmente cada aluno, como se pode verificar na figura 8. Para Cabral (2016, p.7) “a observação direta detetará os pequenos êxitos e os insucessos que será importante e urgente remediar, [...] chamará a atenção dos alunos sobre os aspetos em que devem intensificar os seus esforços.” Em consonância com o pensamento anterior, durante o período de observação/avaliação, a docente foi reagindo com alguns comentários, tais como: - existem meninos que se estão a esforçar e, por isso, estão de parabéns.



Figura 8 – Aula de Dança

Com a avaliação findada, a docente aproveitou o tempo restante da aula para deixar os alunos dançarem livremente. Tal como é defendido nas Aprendizagens Essenciais da Educação Artística (DGE, 2018, p.9) o professor deve proporcionar tempo para que os alunos possam “criar, de forma individual ou em grupo, pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados concretos ou abstratos, em processos de improvisação (livre)”. Desta forma, o aluno vivencia momentos de descontração, enquanto fomenta a sua criatividade em relação a movimentos corporais.

Estes tipos de aulas, para mim, são necessários e importantes. Uma curiosidade que reparei depois da aula de Educação Física foi que na aula seguinte verificou-se um comportamento, por parte da turma, mais comedido e sossegado. E quando mais cedo os

alunos tiverem contacto com a música e danças tradicionais, melhor ficarão a conhecer o património cultural do seu país e, porventura, poderão até despertar um interesse mais sólido em alguma arte do género.

1.2.7. Relato de estágio 7 – Estudo do Meio - 2.º Ano

Este relato foi lecionado por mim no dia 31 de janeiro de 2020, a uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que contava com a presença de 22 alunos. A presente aula teve como objetivo dar a conhecer aos alunos a importância sobre a nobre profissão que é ser bombeiro.

Cardoso (2013, p.191) defende que a gestão da sala de aula é imperiosa, esta “refere-se a todas as coisas que um professor faz para organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais para que a aprendizagem do aluno possa acontecer”. Por isso, previamente, alterei a disposição da sala de aula, colocando esta em “U”, possibilitando uma melhor visão a todos os alunos.

Com a sala organizada e os alunos sentados nos respetivos lugares, disponibilizei uma música que serviu de adivinha para contextualizar a temática da aula. Reis e Silveira-Botelho (2016) defendem que a música faz parte integrante do currículo e que a mesma deve ser promovida pelo docente na maioria das suas atividades.

Com o tema encontrado promovi a comunicação entre mim e o grupo acerca da missão dos bombeiros. Tentei perceber aquilo que eles já sabiam e acrescentar outros saberes importantes acerca da profissão. Durante o diálogo percebi que a maior parte da turma pensava que os bombeiros apenas “serviam para apagar incêndios”, todavia, depois da aula, estes entenderam que a função dos bombeiros era muito mais diversificada.

Seguindo a planificação dei seguimento à aula mostrando um vídeo que exibia o sonho de uma criança, exclamando as seguintes frases: “Quando for grande quero ser um herói, quero ser corajoso como um astronauta, dedicado como um médico, forte como um atleta, exigente como um cientista, quando for grande eu quero ser bombeiro!” Depois da visualização do vídeo, os alunos tiveram oportunidade de dar a sua opinião. De seguida, fiz uma síntese de todos os comentários de modo a chegarmos a uma ideia mais rigorosa do ponto de vista científico. Neste momento aproveitei ainda para acrescentar mais

algumas curiosidades, tendo por base a preocupação de formar bons cidadãos e, quem sabe um dia mais tarde, bombeiros voluntários.

Antes de terminar a aula criei um momento de suspense e solicitei aos alunos que fechassem os olhos por breves segundos, sendo que numa sala contígua equipei-me a rigor com a farda oficial de um bombeiro (Figura 9). Quando reapareci, verifiquei que os alunos estavam bastante motivados com esta caracterização, deste modo estavam criadas as condições para descrever todo o equipamento e respectivas funções. A turma teve ainda oportunidade de manusear o capacete, as luvas e os óculos. Não posso deixar de referir que o meu estado de espírito ajudou a promover fascínio e interesse, auxiliando a dinâmica de toda a atividade.



Figura 9 - Farda de Bombeiro

Com esta transmissão de conhecimentos associada aos valores inerentes à formação pessoal e social entronquei com o que é referido no Perfil dos Alunos no Século XXI, isto é, “todas as crianças e jovens devem ser encorajados a pôr em prática, nas suas atividades de aprendizagem, os valores que devem pautar a cultura de escola, mais ainda o ethos da escola: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade;” (Ministério da Educação, 2017, p.11).



Figura 10 - Adaptado do esquema conceptual de competência do projeto 2030 da OCDE

Desta forma, é importante que o professor consiga articular o currículo, dito obrigatório, com todas as áreas do desenvolvimento do aluno (Figura 10).

1.2.8. Relato de estágio 8 – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

– 3.º Ano

Neste dia fui surpreendido com a presença de um outro professor na sala do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao questionar a professora titular do porquê dessa visita, esta elucidou-me que seria uma manhã diferente de estágio com uma aula direcionada para as tecnologias de informação e comunicação (TIC). O professor coadjuvante acedeu ao pedido da docente, dos encarregados de educação e dos alunos para a sensibilização e importância desta temática. Para Silveira-Botelho (2009, p.122) “importa, pois, que a área de trabalho com computadores faça parte integrante da sala de atividades”.

A turma constituída por 24 alunos foi dividida em 2 grupos para trabalharem com recurso ao computador. Na sala dos computadores existia um projetor, onde o professor elucidava os alunos com as respetivas orientações. Para Cardoso (2013, p. 295) “o desafio apresentado a toda a comunidade educativa é a de usar a tecnologia de forma eficaz e eficiente”. Neste momento o docente deve ter a perspicácia de perceber quais os programas utilitários mais utilizados, como é o caso do Word, Paint, Power-point ou Excel, e seleccionar os mais úteis e adequados para serem explorados.

Seguindo a citação anterior de Cardoso, nesta aula trabalhou-se o recurso digital: *Powerpoint*. E como os Professores têm o dever de preparar da melhor maneira os alunos para o Mundo, deu-se nesta aula uma iniciação ao programa anteriormente referido, que vai ser bastante útil aos alunos num futuro próximo.

De acordo com as explicações do professor, os alunos foram explorando as ferramentas básicas daquele programa. Tais como: o tipo de letra; as cores da mesma; o negrito; o itálico; o sublinhado; o espaçamento; o corte e a colagem; entre outros. Era perceptível o contentamento e entusiasmo por parte dos alunos. A metodologia utilizada foi prática, experimental, objetiva e eficaz. Tornando, assim, a aprendizagem facilitada com todos os alunos a conseguirem atingir os objetivos.

Com o domínio que o professor demonstrou nesta área e com a atitude curiosa e investigativa por parte dos alunos, o primeiro deu-lhes hipóteses para pesquisarem imagens e editá-las no *Powerpoint*. Ao pesquisarem uma foto do animal favorito no Google e, conseqüentemente, falar sobre ele foi possível fazer-se interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, o que enriqueceu bastante esta aula.

Apesar de esta aula ter sido das primeiras, sabemos que vai haver continuidade, o que irá permitir um desenvolvimento acentuado e, conforme afirma Silveira-Botelho (2009) uma adequada integração da tecnologia, nos contextos educativos. Com este tipo de aulas, e a iniciar estas aprendizagens numa fase mais precoce, conseguir-se-á também atingir objetivos descritos no Perfil dos Alunos para o século XXI (Ministério da Educação, 2017), estes que são:

A competências associadas ao saber técnico e tecnologias implicam que os alunos sejam capazes de: - manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; - executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; - adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais e aplicações práticas em projetos desenvolvidos em ambientes físicos e digitais. (p.16)

Para mim, a tecnologia, a partir de seleções e adaptações por parte do docente, pode, e muito, dar o seu contributo para a educação. Podemos, através da internet, viajar pelo mundo sem sair do lugar e, desta forma, aprofundar conhecimentos, adquirir cultura, expandir horizontes, dilatar, conhecer, questionar e compreender melhor a diversidade que há pelo mundo fora. Como refere Silveira-Botelho (2009, p.124) “não se trata de ensinar as crianças a usar as TIC, mas antes, de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional”. O ensino das TIC, segundo Perfil dos Alunos no Século XXI (Ministério da Educação, p.13) permite, ainda, um desenvolvimento de múltiplas literacias, “tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida”.

1.2.9. Relato de estágio 9 – Português – 3.º Ano

Mais um dia de estágio, mais uma aprendizagem. Neste dia de estágio tive o prazer de assistir à leitura e interpretação da história “Lua cheia” do livro *Trinta por uma linha*, inserido na lista de obras e textos para a Educação Literária do 3.º ano, de António Torrado. Este que é um conceituado e reverenciado autor de várias obras de literatura infantil. Literatura que, segundo Costa (1973, p.10) é “o conjunto das obras estéticas, quer em prosa, quer em verso, duma certa época, língua, povo, autor, género ou motivo determinado”.

O contacto entre leitor (criança) e o texto literário é, a meu ver, benéfico a vários níveis, mas entre eles destaco o que Dacosta (2002) explica: “a literatura deixa-nos crescer experiencialmente. Pela literatura sofremos as perdas, desgostos, lutas, perplexidades que a vida nos trará, inevitavelmente, mais tarde” (p.203). A leitura do texto literário é um transporte para outra dimensão, a dimensão do sonho, onde acontece criação e imaginação. É, também, aqui que nos é permitido idealizar, sonhar, pensar, refletir, criar e recriar. É por isto, e muito mais, imprescindível este contacto com o texto literário.

Seguindo o raciocínio anterior, o professor Aguiar e Silva, vencedor do prémio Camões em 2020, refere que “um país pobre não constrói escolas, não preza a ciência, considera a literatura, a música e outras artes como um luxo inútil e uma dissipação” (p.147), não podemos deixar de lado a arte nas escolas do século XXI! A comunidade educativa deve lutar, no meu entender, para que as artes supramencionadas e outras, como a pintura, a dança, o teatro, a fotografia e o cinema devem ser parte integrante das escolas nacionais.

Desta forma, a professora começou a aula, que tinha como objetivo trabalhar a educação literária, com uma abordagem aos animais – hipopótamo e elefante – colocando algumas questões relativamente à classe dos mesmos, em que locais os podemos observar e se os alunos já os tinham visto. Esta primeira fase, por parte da docente, foi bastante pertinente, visto que os animais viriam a aparecer na história e a realização de interdisciplinaridade, neste caso entre o Estudo do Meio e o Português, é sempre relevante.

Depois de captar a atenção e motivar a turma, a professora começou por promover alguns objetivos da Educação Literária, tal como é defendido no Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015, p.51) deve-se “antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações”, desta forma, a docente mostrou as ilustrações da história e questionou se os alunos achavam que os animais da ilustração entrariam na história e que papel poderiam ter, realizando assim a antecipação de conteúdos.

De seguida, promoveu a leitura participada, e para Buescu et al, (2015, p.8) “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de

compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética”. Durante a leitura os alunos iam fazendo gestos com os braços e as mãos que representavam aquilo que se ia lendo.

Com a leitura findada, a professora colocou algumas questões de interpretação, nomeadamente: - Qual o tema da história?; Qual a personagem principal?; Onde se situa a ação?; Se alterássemos as personagens por outros animais, quais seriam e quais os adjetivos (visto ser um texto repleto de adjetivos e muito pertinente para trabalhar essa matéria) que colocariam?; Que outro título poderia ter a história?. Com estas questões, surgiram algumas respostas mais ambíguas e originais, mas a professora aceitou as respostas, e tal como defendem Azevedo e Souza (2012, p.36) é precioso “ter o professor como um educador que valorize as respostas provisórias, mesmo as equívocas, como atos de um processo de leitura em andamento”.

A professora realizou algumas inferências, solicitou o reconto da história e depois de alterarem as personagens e as ações “criaram” em conjunto uma nova história cheia de peripécias e muito engraçada.

Depois de alguns objetivos da Educação Literária atingidos, a professora aproveitou esta leitura, também, para trabalhar os adjetivos qualificativos entroncando com adjetivos presentes no conto.

Para terminar a aula a professora apelou aos alunos que continuassem a ler sempre que pudessem. Para Santos (2000, p. 79) “a aquisição de interesses e hábitos de leitura consistentes é um processo contínuo, que se inicia em casa e que deve ser reforçado na escola”. Assim, a docente reforçou a importância da leitura e da interpretação, e pediu que todos os alunos tivessem um livro do seu agrado para irem lendo ao longo do tempo. Vincou que esta ferramenta, a leitura, vai ser necessária e útil para todas as áreas do saber ao longo da vida.

1.2.10. Relato de estágio 10 – Viagem de Finalistas – 4.º Ano

Por convite da direção escola onde estava a estagiar foi-me proposto um enorme desafio, que considero muito importante e por esse motivo, tinha de o incluir neste capítulo.

Tradicionalmente, no fim de cada ano letivo, a turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico realiza uma viagem de finalistas com uma duração de duas noites e três dias. De acordo com Almeida (1998, p.51), é necessário realizar “uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função de objetivos definidos.”

Nos meses que antecedem a viagem os alunos, em conjunto com as famílias e os professores, decidem o programa e encontram ideias que permitam ajudar aos encargos que a mesma acarreta, de molde a que nenhum aluno fique excluído. Por exemplo, venda de rifas, bolos, salgados, pulseiras, bases para copos, entre outros. Para Reis (2008) é imprescindível envolver todos os intervenientes neste tipo de atividades, promover uma boa comunicação e estabelecer uma relação pedagógica quer entre a família e o professor, quer entre o professor e os alunos, quer entre os próprios alunos. Desta forma, uma viagem de finalistas permite que as crianças aprendam sem dificuldades a relacionarem-se e a crescer num ambiente diferente daquele que é a escola, tornando as aprendizagens significativas.

Os 47 alunos, o diretor da Escola, os 2 professores titulares e os 3 estudantes estagiários no dia previsto partiram com destino ao Badoca Safari Park (Figuras 11 e 12) para o visitarem. Durante a manhã, fizemos o percurso de comboio onde foi possível observar vários animais selvagens, como por exemplo: zebras, avestruzes, girafas, entre outros. De seguida, dirigimo-nos para uma sala onde foi servido o almoço. Depois tivemos a oportunidade de assistir a um espetáculo de aves e, por último, continuámos a conhecer o resto do parque. Findada a visita no parque, regressámos à camioneta para seguirmos viagem até uma Escola de Tavira, onde pernoitámos, após a realização da higiene pessoal e do jantar.



Figura 11 -
Visita ao
Badoca Safari
Park

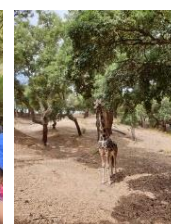


Figura 12 -
Visita ao
Badoca Safari
Park II

No dia seguinte levantámo-nos cedo para tomar o pequeno-almoço, e continuarmos o programa. Neste segundo dia, o destino era o Zoomarine. Aqui, na parte da manhã, pudemos aproveitar as piscinas e presenciar o show das aves exóticas. Depois de almoço, assistimos ao espetáculo dos golfinhos e a um teatro com piratas. Ao final do dia regressámos à escola onde estávamos instalados, e ainda houve tempo para brincarem e conviverem entre pares.

No terceiro dia, e último, passámos pelo Fluviário de Mora, aqui os alunos conseguiram observar várias espécies de peixes e brincar no parque infantil, na parte da manhã, antes de regressarmos a Lisboa.

Após esta breve descrição importa salientar as mais valias desta viagem. Para muitos alunos, dormir longe dos pais, foi a estreia. Os alunos mais habituados a este tipo de experiência auxiliaram os outros que estavam mais inseguros. Pude verificar também que aqueles alunos que dentro da sala de aula tinham comportamentos menos adequados, durante a viagem foram espetaculares e sempre colaboradores. Por sua vez, o ambiente entre os adultos presentes também foi bastante positivo, permitindo-nos trabalhar em equipa e estabelecer laços mais fortes, facto este muito importante para a nossa formação profissional. O espírito de equipa esteve sempre presente, ajudando assim a conseguir a que nada falhasse para que os alunos se sentissem em segurança e acompanhados, nunca esquecendo a boa disposição e a diversão. Enquanto estagiário foi uma experiência intensa, rica e proveitosa, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Durante a viagem foi possível perceber a diversidade de estilos educativos presentes naquele grupo, sendo visível a existência de alunos que estando habituados a determinadas regras e condutas que se sentiam na obrigação de as cumprir. Um exemplo claro do que acabo de referir é a situação de uma criança, que nas duas noites pelas 21h, questionava os responsáveis se tinha de continuar a brincar ou podia ir-se deitar, visto estar habituada a ir para a cama àquela hora.

Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2008) defendem que um professor profissional é aquele que é capaz de agir em situações diferentes, de gerir incertezas e de poder enfrentar as mudanças que ocorrem fora da rotina habitual da sala de aula. E ainda, “que o professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a ação), seja a sua própria prática ou a dos seus colegas” (p.93).

No final da viagem o diretor da escola agradeceu e elogiou o nosso desempenho.

Numa das várias leituras que realizei deparei-me com uma frase que vem ao encontro da minha opinião sobre o espaço escolar, não me consigo recordar do seu autor, mas registo a frase: “o destino da escola é o Mundo”. Reconheço que esta viagem de

finalistas deixou recordações e aprendizagens que serão recordadas do ponto de vista afetivo por todos nós.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo é referente às planificações e à sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Este segundo capítulo é composto por uma fundamentação teórica e, de seguida, por planificações fundamentadas teoricamente sobre as estratégias e recursos utilizados nas atividades de Educação Pré-Escolar e aulas do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do período de estágio, contemplando todas as áreas curriculares.

2.2. Fundamentação teórica

O planeamento é algo que está intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Para um educador/professor é imprescindível delinear objetivos e, para isso, a planificação prévia é essencial. O método de trabalho, estratégias e recursos são igualmente relevantes para o bom desenvolvimento das atividades e a consequente prossecução de objetivos.

Assim, o planeamento envolve pensamento, organização, previsão, sistematização e decisão (Figura 13).



Figura 13 - Adaptado das OCEPE (2016)

Desta forma, Silva et al. (2016, p. 5) defendem:

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar (p. 5)

Para Pérez e López (2012, p. 423) a planificação é fundamental para “articular e sequenciar os conteúdos, a partir da perspetiva da arquitetura do conhecimento, elaborar atividades como estratégias de aprendizagem e avaliar conteúdos e métodos em função dos objetivos”.

Segundo Lopes e Silva (2012) para melhorar o tipo e o nível das questões colocadas em sala de aula é, também, necessário planificá-las com rigor e enquadrá-las melhor no tempo. Para isso, é precioso que as perguntas se direcionem para os objetivos de aprendizagem e permitam verificar a compreensão dos alunos. Uma forma de saber, previamente, quais as melhores questões colocar é conseguir dar resposta às seguintes perguntas: “O que quero que os meus alunos aprendam? Como quero que aprendam? Como vou saber se aprenderam o que pretendo?” (p.9).

Quando o docente planifica não planifica apenas a aula em si, mas ainda o seu decorrer. Daí ser necessário, também, planificar as questões a colocar e a altura em que as deve expor.

Zabalza (2000, p. 47) responde à seguinte questão: “Que se faz quando se planifica? Em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de Ação.”

Escudero (como citado em Zabalza 2000, pp. 47-48) escreve que planificar é

Prever possíveis cursos de Ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.

Em suma, a planificação é essencial para o bom desenrolar das atividades/aulas e, como futuro educador/professor conservo a ideia de que não se pode lecionar sem antes planear, bem como conhecer o grupo/turma muito bem.

Com o plano efetuado, bem como as questões mais relevantes pensadas previamente, o docente consegue ter os alicerces a seguir para conseguir atingir os objetivos a que se propôs. Contudo, existem variáveis e é também muito importante

recorrer às vivências dos alunos, por isso, as planificações não são receitas e devem ser flexíveis e adaptáveis a cada criança, às suas questões, dúvidas e conhecimentos.

Arends (2008, p.92) escreve que “a planificação também é vital para o ensino” esta que se pode medir “considerando a quantidade de tempo que os professores gastam nesta atividade.”. Aludindo a Clark e Yenger (1979, citados por Arends, 2008, p. 92) os docentes “gastam entre 10% a 20% do seu tempo de trabalho semanal em atividades de planificação”, percebe-se assim, que a planificação é uma ferramenta crucial para atingir objetivos.

No seguimento do anterior raciocínio, Doyle e Stronge (1990, 2002, como citados em Arends, 2008, p. 93) afirmam que:

[...] o processo de aprender é ensinar é descrito por alguns como aquele através do qual os candidatos a professores aprendem a decidir que parte do conteúdo do currículo é importante que os alunos aprendam, e a forma como este pode ser ensinado no espaço da sala de aula, através da execução de atividades e eventos de aprendizagem.

Caberá ao educador/professor refletir sobre a sua prática, voltar a planificar e elaborar novamente sem nunca esquecer que é na ação e com a ação que as crianças/alunos aprendem de forma significativa.

2.3. Planificações

2.3.1. Planificação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 3 anos

A planificação que apresento de seguida (Quadro 2) é destinada a um grupo de crianças da faixa de etária dos 3 anos. Esta atividade tinha como objetivo trabalhar a área de Conhecimento do Mundo, mais propriamente o pintainho.

Quadro 2 - Planificação de uma atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Duração	Conteúdos	Área do Conhecimento do Mundo	
		Estratégias	Recursos
30 min.	<ul style="list-style-type: none">Área do Conhecimento do Mundo- Animais- Pintainho	<ul style="list-style-type: none">Iniciar a atividade com a canção “Doidas, doidas andam as galinhas” enquanto sentava as crianças em semicírculo nas almofadas para facultar uma boa visão do que vai acontecer;Mostrar um ovo e deixá-lo passar, com cuidado, pelas crianças;Apresentar alguns diapositivos com imagens reais pintainho, frango, galo e galinha;Mostrar um vídeo sobre o nascimento de um pintainho;Explicar as características do corpo do animal, a sua alimentação e o seu desenvolvimento;Mostrar um pintainho real e deixar as crianças, caso queiram, interagir com o mesmo, duma maneira cordial e organizada, de modo a não assustar o animal.	<ul style="list-style-type: none">Computador;Data show;Powerpoint;Vídeo;Pintainho;Pequena cerca;Ovo;

Não quero deixar de referir que esta atividade teve dois momentos, sendo que o primeiro foi orientado pela minha colega de estágio. Em virtude de serem crianças com 3 anos, principiei a minha atividade com a canção “Doidas, doidas andam as galinhas” enquanto encaminhava o grupo para um novo espaço, promovendo um instante de descontração sem perder o fio condutor da atividade conjunta. Após esta primeira motivação surpreendi as crianças com a exibição de um ovo real, permitindo que pudessem pegar no mesmo e manuseá-lo com o devido cuidado. Com esta contextualização promovi o diálogo, para ter conhecimento das conceções prévias das crianças, pois tal como Silva et al, (2016, p.85), defendem “a abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem.”

Já tinha preparado previamente os recursos tecnológicos para a projeção de um vídeo editado por mim. Durante a visualização foi notória a concentração e o interesse manifestado pelo grupo. Com o vídeo finalizado voltei a estabelecer uma conversa que me permitisse

perceber o que eles tinham entendido sobre os conteúdos visualizados. Estes que foram o seu nascimento e características mais visíveis do animal.

Com a observação do vídeo surgiram algumas questões por parte das crianças, o que é completamente normal e como é possível ler nas OCEPE (Silva et al., 2016, p.85), “a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”. Por isso, sob a minha orientação ajudei as crianças a observarem com atenção as imagens reais de molde a identificar as características do pintainho, assim como o seu desenvolvimento (pintainho, frango e galinha ou galo) e as dúvidas que fossem aparecendo. De seguida, referindo Silva et al. (2016, p.91) na educação pré-escolar deve-se promover o reconhecimento como ser vivo e as suas características e necessidades (crescimento, nutrição) bem como, sempre que possível, promover “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças” (p.90).

Para tornar este momento mais rico e estimulante, após solicitar que fechassem os olhos, apresentei um pintainho real colocado numa cerca elaborada por mim. Ao surpreender as crianças com esta estratégia, foi bem visível o entusiasmo e o interesse manifestados por elas, provocando, até, uma certa agitação momentânea. Este “rebuliço” comprometeu o meu desempenho, por não conseguir lidar com a situação. Pois, por um lado entendia que era natural aquela manifestação, mas por outro lado precisava de as acalmar para dar continuidade à minha atividade. Este acontecimento acabou por me deixar um pouco nervoso, prejudicando o término deste momento. A meu pedido e com o apoio e colaboração da educadora, voltei a repetir, da parte da tarde, esta última estratégia satisfazendo a curiosidade das crianças sobre a história de vida do pintainho, tendo conseguido sem dificuldades atingir os objetivos. Silva et al. (2016, p.85) afirmam que esta “curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender.”

Para a maioria destas crianças, esta foi a primeira vez que contactaram com um pintainho e cerca de 10 crianças em 24 tiveram receio de lhe tocar, neste momento preocupei-me em perceber quais eram os seus medos, tentando ajudar a ultrapassá-los. Enquanto 9 pegaram o animal ao colo as restantes alimentaram-no.

Esta segunda oportunidade para repetir foi extremamente importante, visto que aqui consegui manter os níveis de agitação controlados, por forma a terminar, com rigor científico, e ajudar à estruturação do pensamento científico, que será mais tarde aprofundado e alargado. Na minha humilde opinião, o mais importante nesta faixa etária é a relação afetiva estabelecida entre mim e as crianças, assim como o respeito e os cuidados a ter com o animal.

De acordo com Roldão (2009, p.56) “a ação de ensinar” é, pois, em si mesma uma ação estratégica finalizada, orientada e regulada. O que me leva a questionar: voltaria a utilizar esta estratégia? Acredito que não descorando o currículo nem a intencionalidade educativa, voltaria a repetir a estratégia introduzindo regras simples antes de apresentar o pintainho, por exemplo: ficar no respetivo lugar, falarem ordeiramente e baixinho, lembrando que o animal que ia mostrar era frágil, bebé e nunca tinha estado num ambiente com tantas pessoas.

Concluo com esta planificação que estamos em constante aprendizagem e que as estratégias/atividades menos bem conseguidas são também uma aquisição para o futuro. Há que saber realizar uma autoanálise e uma autoavaliação daquilo que foi feito e ser reflexivo e crítico, de modo a melhorar numa oportunidade subsequente.

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

O Quadro 3 apresenta uma planificação de uma atividade da Área de Expressão e Comunicação, particularmente do Domínio da Matemática. Este plano de aula foi elaborado para ser realizado com um grupo dos 4 anos.

Quadro 3 - Planificação de uma atividade do Domínio Matemática

ÁREAS/DOMÍNIOS: Área da expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
DURAÇÃO	COMPONENTES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações; - Identificar quantidades; - Adição e subtração;	- Distribuir uma folha A4 ilustrada, 12 flores em goma eva e uma caixa de 3.º e 4.º Dons de Froebel , por criança; - Relembrar as regras adjacentes do material; - Efetuar a construção da camioneta com os materiais originais e com um 3.º e 4.º Dons de Froebel , feito de esferovite, em maiores dimensões; - Realizar situações problemáticas durante e após a construção, com recurso a uma história contada oralmente durante o processo; - Finalizar a atividade, deixando as crianças manusearem livremente o material; - Arrumar o material dentro das respetivas caixas.	- Folhas A4 plastificadas; - 3.º e 4.º Dons de Froebel ; - 3.º e 4.º Dom de Froebel em esferovite; - Flores em goma eva .

Iniciei a atividade por sentar as crianças nos respectivos lugares e, posteriormente, distribuí a cada criança uma folha A4 ilustrada, 12 flores em goma eva e duas caixas de 3.º e 4.º Dons de Froebel.

Utilizei este material didático como recurso. É precisamente com Froebel que “aparecem os jogos e materiais” (Caldeira, 2009b, p.19). A utilização dos materiais é crucial, tal como o Ministério da Educação (1990, citado por Caldeira, 2009a, p.225) refere, “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles a criança deverá encontrar necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (p.17).

Desta forma, podemos verificar que o ambiente e os materiais permitem à criança o desenvolvimento das várias aprendizagens tal como, também é defendido por Silva et al. (2016, p. 74) onde reforçam a ideia que no “jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano”. Deste modo, optei por utilizar um material não estruturado realizado por mim: flores em goma eva, estas que serviram para identificar quantidades e realizar algumas adições e subtrações.

Através do diálogo consegui verificar que o grupo estava habituado a trabalhar com este material, pelo que foi fácil estabelecer uma comunicação eficaz e objetiva sobre as vivências e os interesses das crianças. A partir desta primeira abordagem iniciei a história preparada previamente sobre a temática por estar relacionada com a construção da *camioneta*, que por sua vez nos levaria à atividade seguinte sobre os meios de transporte.

Após uma breve conversa com a educadora titular da sala percebemos que as crianças já tinham aprendido esta construção, pelo que, apelando à memória solicitei que a elaborassem de forma autónoma. Durante a realização desta tarefa, fui circulando pela sala de modo a perceber se existiam dificuldades. Consegui constatar que a maioria das crianças conseguiu atingir o objetivo proposto. Escolhi uma criança, das que terminou primeiro, para efetuar a construção com o material em esferovite, de maiores dimensões. Optei por esta estratégia para que aquelas que estavam com mais dificuldade tivessem um modelo para seguir.

Logo de seguida iniciei as situações problemáticas com as flores para trabalhar as operações de adição e subtração (exemplo: A Senhora florista leva na mão esquerda 5 flores e na mão direita 7 flores. Quantas flores leva nas duas mãos?; Quando chegou ao

primeiro destino, tinha que descarregar 4 flores. Quantas flores ficaram na camioneta?)

Antes de finalizar a atividade deixei as crianças manusearem livremente o material, permitindo um momento de relaxe e ludicidade, tal como é afirmado por Zoslavsky (2000, citado por Caldeira, 2009b)

transportar o lúdico para educação, há aprendizagem, desenvolvimento pessoal, social e cultural, promovendo a saúde mental, facilitando os processos de interação, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Na educação matemática, o trabalho com jogos, visa, desmistificar a matemática, pode privilegiar o desenvolvimento de estratégias raciocínios e enriquecer conteúdos matemáticos (p.53)

Para Arends (2008) é importante que o educador estabeleça um bom ambiente de aprendizagem e que permita que as crianças comuniquem entre si as suas descobertas nas construções que criaram. Foi bastante divertido perceber a imaginação e criatividade manifestada por este grupo e, ainda, com a particularidade da utilização de uma língua estrangeira (inglês) em alguns vocábulos.

Para concluir a atividade, as crianças arrumaram o material nas respectivas caixas, revelando aqui uma autonomia acentuada e responsabilidade. Depois do material devidamente arrumado, mudámos de espaço para dar continuidade a uma outra atividade sobre os meios de transporte. No entanto, o domínio da Matemática continuou a estar presente e associado à área do Conhecimento do Mundo.

Este foi um grupo que me surpreendeu muito pela sua autonomia, maturidade, capacidade de compreensão e afetividade. Deste modo, foi fácil conseguir estabelecer uma relação bonita com as crianças e atingir todos os objetivos propostos.

2.3.3. Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação – 5 anos

O seguinte plano de aula (Quadro 4) apresenta uma atividade realizada com um grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos. O objetivo desta assenta na Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 4 - Planificação de uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Áreas/Domínio: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Hora	Componentes/conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; -Consciência fonológica; - Consciência da palavra; - Vocabulário; Linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e cantar em conjunto a canção “Bom dia, vou p’ra escola”; • Distribuir um saquinho com 4 letras móveis (a palavra “dia” e 1 intruso); • Dinamizar a palavra “dia” para o grande grupo; • Distribuir plasticina e solicitar que desenhem a palavra “dia”; • Levar um grupo de 2/3 meninos à cartilha; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha Maternal; • Letras móveis; • Coluna portátil;
Plano sujeito a alterações			

No “Universo João de Deus” o pequeno aprendiz começa uma relação de proximidade com as letras e os algarismos desde muito cedo. Foquemo-nos no primeiro. Tal como Ruivo (2014, p.49) esclarece, a “descoberta de palavras com determinado fonema devem ser implementados com crianças de 5 anos e até de 3 e 4 anos.”

Aos 3 anos, de uma forma bastante lúdica, o educador começa a trabalhar a intelectualidade cognitiva e, desta maneira, a criança, inconscientemente, vai começar a criar pilares essenciais para o que aí vem: a vida. Numa fase posterior, aos 4 anos, tal como a idade ascende, o nível de “exigência” também. E, por fim, no último ano de Educação Pré-escolar (5 anos) o petiz começa a aprender a ler, por via da Cartilha Maternal João de Deus. Com esta metodologia” as crianças aprendem facilmente as regras de leitura se estas lhe forem apresentadas de uma forma organizada, metódica e diária” (Ruivo, 2009, p.60). Nas OCEPE, de Silva et al. (2016) podemos ler que a aprendizagem “da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p. 60) por isso, o processo gradual desde cedo é fundamental, com atividades lúdicas, diversificadas e enriquecedoras.

Deste modo, para iniciar a atividade começámos por cantar em conjunto a canção “Bom dia, vou p’ra escola”, pois tal como se interpreta as frases, as palavras, os filmes, os desenhos, também a música é interpretação. Tal como referem Silva et al. (2016) a “Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação” (p. 55) e, daí, a

abordagem ao subdomínio da Música “no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos (...) contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p.54).

De seguida, distribuí uns saquinhos, com quatro letras móveis (a palavra “dia” e uma letra intrusa) e contextualizei o grupo explicando o que teriam de fazer com as letras, isto é, tentar formar uma palavra com as letras móveis facultadas. Promovi o debate, cordial e em baixo tom de voz, com o colega de carteira. Vasconcelos (2004, p. 42) escreve que “as oportunidades de aprendizagem mais valiosas para as crianças usarem a linguagem são as situações que têm um objetivo claro” e ainda defende um “ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de atividades, as crianças aproveitarão todas as oportunidades para comunicar, questionar, resolver problemas, querer saber mais, argumentar e ouvir”, desta forma, cabe ao educador criar um ambiente saudável para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e escrita, pois estas aprendizagens não florescem do vazio, mas sim de atividades interessantes e motivadoras.

Depois da primeira fase da atividade concluída, levei um pequeno grupo à Cartilha Maternal João de Deus e, sabendo que a linguagem oral está intimamente relacionada com a representação gráfica das letras/grafemas, enquanto o pequeno grupo estava na Cartilha Maternal, as restantes crianças que ficaram nas suas mesas com o desafio de modelar com plasticina as letras “d”, “i” e “a”, formando a palavra “dia”. Sim-Sim (2006, p.63) diz-nos que a aquisição da faculdade que é escrever, “requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respetiva representação escrita.”

A aquisição de competências como a leitura e a escrita são fundamentais para um futuro próximo da criança, pois, em todas as áreas do saber vão ter de usá-las. Ruivo (2009, p.114) refere que João de Deus, já no seu tempo “evidenciava a relação estreita entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita” e, por isso, ser tão imprescindível trabalhar desde cedo a leitura e a escrita com as crianças. Volto a frisar, o educador tem o dever de criar um ambiente favorável à aprendizagem, facultando às crianças atividades inovadoras, diferenciadas e lúdicas, mantendo a motivação e o querer saber mais sempre expeditos.

Este grupo estava bastante familiarizado com estas estratégias. Existia uma grande motivação para a aprendizagem, tendo facilitado o meu trabalho. No momento da Cartilha

Maternal tive oportunidade de perceber que as crianças tinham as regras interiorizadas e com toda a facilidade evidenciaram esse conhecimento. Pode-se, assim, comprovar que o papel da educadora foi muito bem feito. As minhas expectativas em relação a este estágio foram enormemente superadas.

Nota: As planificações dos 1.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do ensino Básico foram realizadas numa altura de confinamento, resultante da pandemia de Covid-19 que nos assombrou em 2020. Doença esta, que nos obrigou, quase todos, a ficar em casa. Todavia, o mundo não parou, assim como a minha formação enquanto futuro docente.

Visto isto, foi-nos proposto um “desafio” nesta altura menos fácil das nossas vidas. Este resumia-se à realização de algumas aulas on-line, via plataforma Zoom.

2.4.4. Planificação da aula do 1.º Ano – Português

A presente planificação (Quadro 5) é referente à disciplina de Português, destina-se ao 1.º ano (6 anos) do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atual aula teve a duração de 30 minutos e contou com a participação de 9 alunos.

Quadro 5 - Planificação de uma aula de Português para uma turma de 1.º Ano

Disciplinas: Português			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita • Compreensão de texto • Oralidade • Compreensão e expressão • Gramática • Morfologia e lexicologia 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com uma breve revisão da matéria lecionada anteriormente: - sinónimos; • Ler a história <i>Conversa de Irmãos</i>, do <i>Livro com Cheiro a Chocolate</i> de Alice Vieira; • Efetuar, oralmente, uma pequena interpretação do texto; • Apresentar o conteúdo -antónimos, a partir do texto anteriormente lido; • Realizar um exercício de ligação acerca da matéria antes lecionada, na “Casa dos antónimos”; • Pedir aos alunos para reunir alguns objetos que têm em casa (um estojo com canetas, um casaco e um livro); • Formar pares através de um sorteio; • Atribuir um objeto a cada par (haverá um par sem material, propositadamente) depois, cada grupo, usando o seu objeto, deverá arranjar uma estratégia que mostre um antónimo à restante turma; • Finalizar a atividade com uma pequena síntese do que foi feito ao longo da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Casa dos antónimos; • Palavras e imagens móveis; • Lã; • Livro; • Casaco; • Estojos.

Plano sujeito a alterações.

Iniciei a aula com uma breve revisão dos sinónimos, matéria anteriormente lecionada. Este é um conteúdo presente no Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde é possível ler que, “a partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães., 2015, p.47).

Depois de realizada a revisão, entrámos no tema central da aula: antónimos. Optei por escolher a história *Conversa de Irmãos do Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira. Esta é uma história cheia de controvérsias e, por isso, ideal para trabalhar este conteúdo. É também uma história com um vocabulário acessível aos alunos do 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que “para compreender o que se está a ler, é necessário dominar um vocabulário e estar familiarizado com a estrutura do texto.” (Santos, 2000, p.23)

Registei um excerto da história numa proposta de trabalho (Anexo 2 – Excerto da história “Conversa de Irmãos”), e partilhei-a com os alunos. Primeiramente li-o, enquanto as crianças acompanhavam a leitura e, posteriormente, leram os alunos. Estanqueiro (2012) refere que, “os alunos têm de participar ativamente nas atividades da aula” por que “isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos.” (p. 39)

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, um dos objetivos da área do Português é “interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.” (Buescu et al., 2015, p. 46). Desta forma, com leitura efetivada, realizei uma breve interpretação oral da história.

Procurei ter sempre o cuidado de usar uma linguagem clara e compreensível, pois, como Estanqueiro (2012, p.36) defende: “ensinar é comunicar e (...) sem clareza, a mensagem não passa.”, deste modo, os professores devem saber adaptar o discurso à faixa etária das crianças que estão a ensinar e tentar ser o mais claros possível, para que não surjam más interpretações por parte do aprendiz.

Seguindo o raciocínio anterior, o mesmo autor diz ainda que “o diálogo entre professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos.” (p.39), para isso, tem de haver um clima de proximidade dentro da sala de aula. Ainda de acordo com o tópico atrás referido, Cardoso (2013, p. 93) assevera que” o professor orientador é também aquele que incentiva os seus alunos a participarem, afastando deles o medo de errarem.”

Reforçando o que foi escrito antes, para Lopes e Silva (2012, p. 13) o questionamento “é uma estratégia muito poderosa para a aprendizagem dos alunos. Permite melhorar a aprendizagem dos conteúdos bem como possibilita que desenvolvam

competências várias, entre as quais se destaca a argumentação, o pensamento crítico e a avaliação (auto e heteroavaliação).

Posteriormente à interpretação realizada, passámos para um exercício prático (Anexo 3- Casa dos antónimos) sobre o conteúdo -antónimos-. Esta atividade resumia-se à ligação de palavras antónimas, presentes no texto antes trabalhado.

De seguida, foi atribuído um objeto a cada dois alunos. A sua finalidade era, através de duas ações contrárias, cada uma realizada por um dos elementos do par, proceder à representação de antónimos (por exemplo: abrir e fechar um estojo). Os objetos propostos foram um estojo com canetas, um casaco e um livro. A esse propósito, Estanqueiro (2012) defende que “o aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas” (p.40)

Para concluir a aula foi solicitado a alguns alunos que elaborassem uma pequena síntese do que foi feito ao longo desta. Este exercício é uma forma de perceber se o aluno esteve atento e entendeu o que foi transmitido, tal como Cardoso (2013, p.92) referencia: “o professor deve assim arranjar formas, muito antes da avaliação, de perceber se o aluno assimilou o que foi ensinado. O ponto de partida do processo educativo é o estudante aprender e conseguir aplicar o que foi transmitido.”

Posso acrescentar que os alunos interiorizaram o que lhes foi transmitido, e ainda, que manifestaram interesse na consecução desta tarefa.

2.3.5. Planificação da aula do 2.º Ano – Matemática

O Quadro 6 apresenta uma planificação de uma aula de Matemática para uma turma de 2.º ano. Esta aula durou, aproximadamente, 30 minutos e teve como objetivo trabalhar o conteúdo: leitura de números, inserida no domínio de Números e Operações.

Quadro 6 - Planificação de uma aula de Matemática para uma turma de 2.º Ano

Disciplinas: Matemática			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática <p>Ordens decimais: unidades, dezenas e centenas;</p> <p>Valor posicional dos algarismos;</p> <p>Leitura por classes e por ordens.</p>	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar (distribuída previamente) uma caixa de Calculadores Multibásicos por aluno, uma folha plastificada e uma caneta de acetato; • Relembrar as regras do material; • Representar alguns numerais nas placas do material; • Ler os números por classes e ordens e efetuar questões relacionadas com o numeral representado; • Fazer um comboio para nos deslocarmos até ao ginásio; • Distribuir uma placa por aluno e realizar representações com os mesmos; • Ler os números anteriormente representados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Calculadores multibásicos; • Folhas plastificadas; • Canetas de acetato; • Placas; • Arcos.

Plano de atividades sujeito a alterações.

Para esta aula utilizei, juntamente com os alunos, o material manipulável estruturado Calculadores Multibásicos. O presente material “é constituído por um conjunto de três placas de plástico com cinco orifícios cada uma, e um conjunto de cinquenta peças em seis cores diferentes (...) Encaixam umas nas outras e nos orifícios formando “torres”” (Caldeira, 2009b, p.187).

Preferi trabalhar este conteúdo recorrendo a um material estruturado porque, este detém, entre muitos interesses pedagógicos, alguns aspetos muito importantes, tais como a “compreensão do sistema decimal, valores de posição (classes e ordens) e leitura de números inteiros” (Caldeira, 2009b, p.188. É importante referir que num primeiro contacto, a criança deve interagir e “manusear o material livremente. Nas primeiras aulas, os alunos devem ter a possibilidade de manusear o material para que façam as suas próprias descobertas.” (Caldeira, 2009b, p.189). Porém, é relevante perceber que “não basta que um material manipulável seja visualmente apelativo, também é necessário que canalize eficazmente a atenção dos alunos para as características relevantes, quando possuem características irrelevantes, que acabam por desviar a atenção das crianças, os objetos manipuláveis não favorecem a compreensão de novos conceitos” (Willingham, 2020, s.p). Em suma, utilizar por si só um material não é necessariamente positivo, há que saber adaptá-lo e adequá-lo à conjuntura, tal como analisou Moyer (2001, citado por Caldeira, 2009b, p.30) um outro fator relacionado com o uso de recursos manipulativos: a conceção dos professores sobre como e qual a razão da utilização de materiais na sala de aula.

Principiei a aula com a entrega do material, uma folha plastificada e uma caneta de acetato, para que, no decorrer dos exercícios os alunos apontassem os algarismos na folha, de modo a ser visualmente mais fácil. De seguida, com a ajuda dos alunos, relembrei rapidamente as regras de utilização dos calculadores multibásicos, tal como escreve Estanqueiro (2012) a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse.

Com os recursos entregues e as regras lembradas prosseguimos a aula com alguns exemplos práticos. Primeiramente com alguns exercícios de menor grau de dificuldade e, numa fase posterior, com um grau de dificuldade mais elevado. É extremamente importante elucidar a criança que o nosso sistema de numeração é o decimal pois, “são necessários dez unidades de uma ordem para formar uma unidade de ordem imediatamente superior” (Caldeira, 2009b, p.195). Este sistema é utilizado para organizar a representar números.

Para finalizar a aula, e subscrevendo Caldeira (2009a, p. 347), “a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações desafiadoras”, coloquei placas ao pescoço dos alunos, cada uma com uma peça representada e dirigimo-nos ao ginásio. Aqui coloquei arcos no chão, como se fossem os furos das placas, e ditei números. A função das crianças era representar o número na posição correta (classe e ordem), dependendo da peça representada na placa que tivessem ao pescoço.

Depois de a aula estar terminada, consigo concluir que os alunos atingiram todos os objetivos propostos.

2.3.6. Planificação da aula do 3.º Ano – Português

O seguinte plano (Quadro 7) é referente a uma aula da disciplina de Português, para alunos de 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O conto trabalhado intitula-se de *João Pateta*, escrito por Guerra Junqueiro. Este conto está presente na Lista de Obras e Textos para a Iniciação à Educação Literária do Programa e Metas Curriculares de Português (2015).

Quadro 7 -Planificação de uma aula de Português para uma turma de 3.º Ano

DISCIPLINA: Português			
DURAÇÃO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 minutos	<p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição <p>- Ler e ouvir ler;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de texto <p>- Antecipação de conteúdos;</p> <p>- Personagens principais;</p> <p>- Inferências;</p> <p>- Reconto;</p> <p>- Propor títulos alternativos;</p> <p>- Propor alternativas distintas;</p>	<p>- Mostrar e explorar a capa do livro <i>Seleção de Contos para a infância</i> de Guerra Junqueiro;</p> <p>- Promover um dos objetivos da Educação Literária, nomeadamente a antecipação de conteúdos, questionando: “Será que este menino entra na história?”, “Qual será a personagem principal do conto e a sua ação no decorrer do mesmo?”;</p> <p>- Ler e promover a leitura do conto “João Pateta”;</p> <p>- Solicitar um reconto da história antes lida;</p> <p>- Colocar algumas questões de interpretação, tais como: “Qual o tema da história?”, “Qual a personagem principal?”, “Onde se situa a ação?”, “Se alterássemos a personalidade da personagem principal, o que mudaria no decorrer da ação?”, “Como podemos perceber se a história era antiga ou não?” e “Define outro título para o conto”;</p> <p>- Findar a aula com uma canção sobre o conto anteriormente trabalhado.</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Suporte digital (<i>PowerPoint</i>);</p> <p>- Conto “João Pateta” do livro <i>Seleção de Contos para a infância</i> de Guerra Junqueiro;</p>

Optei por escolher esta obra por transmitir uma mensagem forte ao leitor. Transporta uma ideia do que é o literalmente e da ingenuidade das crianças, que por vezes ao ser demasiada, acaba por ser negativa. Com este conto aprendemos a olhar para as “coisas” de uma outra maneira.

Inaugurei a aula com a exploração da capa do livro e, posteriormente, da capa do conto (Anexo 4 – Capa do Conto “João Pateta”) que viríamos a trabalhar, promovendo a antecipação de conteúdos da Didática da Literatura.

A Literatura é profunda e complexa, a maneira de a ensinar não existe. Dacosta (2002, p.203) refere que “num livro vivemos o bafo humano do outro. Através da Literatura podemos experimentar, quase ao vivo, o medo, a angústia, a alegria, o perigo, a fome, um desgosto mudo e sem palavras”. Para que a Educação Literária seja trabalhada é necessário garantir que o ambiente em que nos inserimos possua as características desejáveis: silêncio, uma atmosfera de compromisso para com a tarefa e, não menos importante, um desejo comum quanto à sua realização, dividido entre quem ensina e aprende. Como tal, Pennac (1994, s.d.) defende que “uma escolaridade literária bem conduzida resulta tanto da estratégia como da boa compreensão do texto”.

Por isso, como estratégia, realizei a leitura do conto com recurso a um suporte digital -*Powerpoint*- para que os alunos pudessem acompanhar a leitura e posteriormente ler. Os autores Santos e Balancho (1993) mencionam que “a leitura é

uma atividade oral de grande importância e valor” por isso, ao ler, o docente leva à “valorização do momento da leitura” (p. 32). É, assim, imprescindível a leitura e o ouvir ler. Aprendemos a ler enquanto pequenos aprendizes, mas tal como aprendizes que somos a vida toda, a leitura também é uma ferramenta que nos acompanhará para sempre. Esta ferramenta que é o saber ler, de acordo com Dacosta (2002, p. 203) “funciona como uma segunda placenta protectora, já que através da leitura se podem experienciar vivências de outro ou outros, no faz-de-conta, sem perigos e sem traumas, porque não é ainda a sério como na vida”.

Desta forma, o texto adquire uma importância extrema não só no crescimento e na formação do cidadão individual, como, posteriormente, da sociedade como um todo, tal como Aguiar e Silva (2007) refere “a cultura dos povos constrói-se, conserva-se e transmite-se fundamentalmente através de textos verbais, orais ou escritos.” (p. 156).

Mendes (1995, p.146) escreve que:

A Literatura obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um acto verbal ou de outra natureza, i. é, a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição. O estatuto peculiar das obras literárias como seres incompletos, ávidos de interpretação e exigindo uma permanente revisão das categorias que aspiram a descrevê-los, gera hábitos disciplinares de aprendizagem e de produção de saber, fabrica atitudes que, por sua vez, marcam o próprio modo do conhecimento, sacudindo fórmulas e ideias feitas. Também a D. da L., que estuda e orienta a formação dos referidos hábitos, se deixa contagiar por esse desassossego. É que o núcleo da disciplina da D. da L. reside na arte de ensinar a ler textos, e ler pertence ao domínio sempre instável da experiência vivida.

A citação supramencionada sintetiza tudo aquilo que é a Educação Literária. Atrevo-me a sumarizar o parágrafo anterior, ou seja, a Educação Literária, como: decifrar, ler, interpretar, relacionar, imaginar, sentir e amar. “Porque quem não sabe arte, não na estima” (Camões, canto V, p. 237).¹

2.3.7. Planificação da aula do 4.º Ano – Estudo do Meio

O plano de aula (Quadro 8) abaixo é referente à disciplina de Estudo do Meio destinado ao 4.º Ano (9 anos) de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A presente

¹ In *Os Lusíadas* (4ª ed.) Lisboa: Instituto Camões, 2000, p.237.

aula foi concretizada via on-line, devido ao contexto atual que vivemos devido à pandemia do Covid-19, e teve a duração de 30 minutos.

Quadro 8 - Planificação de uma aula de Estudo do Meio para o 4.º Ano

Disciplinas: Estudo do Meio

Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Aspetos físicos de Portugal • Identificar os maiores rios de Portugal 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com uma adivinha, de modo a conduzir ao tema central da aula- Rios; • Realizar uma breve revisão da constituição dos rios, através de um recurso digital - <i>powerpoint</i>; • Colocar à disposição uma proposta de trabalho, anteriormente distribuída; • Visualizar um vídeo, realizado por mim, sobre os seis principais rios de Portugal (Minho, Douro, Mondego, Tejo, Sado e Guadiana); • Completar a proposta de trabalho; • Propor um trabalho de casa; • Finalizar a atividade com uma pequena síntese do que foi feito ao longo da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Colunas; • Maquete (Portugal continental); • Proposta de trabalho;

De acordo com o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, do Ministério da Educação (s.d., p. 118) um dos objetivos do conteúdo “Aspetos Físicos de Portugal” é “identificar os maiores rios (localizar no mapa de Portugal; observar directa ou indiretamente (fotografias, ilustrações...))”. Desta forma, o tema central desta aula será os principais rios de Portugal.

Iniciei a aula com uma adivinha fazendo a ponte com o conteúdo da aula - rios- cativando os alunos e criando um ambiente propício à aprendizagem, pois Estanqueiro (2012, p.11) escreve que o professor deve “despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar”. Visto que, “a motivação facilita o processo” e, também, nas Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio do 4.º ano, podemos ler que “a operacionalização das aprendizagens do Estudo do Meio implica a contextualização dos temas a tratar” (p. 3)

Antes de introduzir a nova matéria, realizámos em conjunto uma breve revisão da constituição dos rios, através dum recurso informático (*Powerpoint*), uma vez que, “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (Estanqueiro, 2012, p.37)

O terceiro momento da aula incidiu na nova matéria. Esta foi explicada e transmitida por via de uma maquete (Anexo 5- Maquete dos Rios), tal como Cardoso (2013) afirma, um bom professor “é também aquele que procura, a cada passo, inovar as

suas práticas para melhor chegar a todos os alunos” (p.100) e ainda considera “que o conceito «inovar», como professor, é muitas vezes mal interpretado, pois não se trata de simplesmente envolver tecnologia na educação, mas sim saber como conquistar os alunos para o conhecimento” (p.101).

Seguindo esta lógica, e entroncando com o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, do Ministério da Educação (s.d., p.118): “identificar os maiores rios (localizar no mapa de Portugal; observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações...))”, julguei fazer sentido a realização de uma maquete onde se estivesse presente Portugal continental e os respetivos distritos, os principais rios, a nascente e a foz dos mesmos.

Durante a explicação do conteúdo, fui alertando para os cuidados que devemos ter com os rios e oceanos, tal como diz no Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, o docente “deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela natureza, assim como sensibilizá-los para os aspetos estéticos no ambiente” (s.d., p.115).

Após a elucidação do novo conteúdo, realizámos em conjunto uma proposta de trabalho (Anexo 6 – Proposta de trabalho: Os maiores rios de Portugal). Esta serviu para consolidação da matéria.

No decorrer da atividade deixei os alunos esclarecer possíveis dúvidas e propus um trabalho para casa. Este resumia-se à pesquisa de outros rios (por exemplo: rios perto da sua localidade ou de outras localidades que visitem regularmente). O Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo é bastante explícito quanto a esse aspeto, onde podemos ler que “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (s.d., p. 115).

Concluimos a aula com uma síntese, feita pelos alunos, acerca daquilo que foi trabalhado. Moreira (s.d., citado por Cardoso, 2013, p. 136) esclarece que “a sistematização é algo que deve ser o aluno a fazer, pois tem muito a aprender com isso” e esta contribui para a aprendizagem, visto que, “a síntese interpretativa (e até crítica) que o aluno faz é uma mais-valia para ele, e é um exercício que o prepara para a vida.”

Para terminar consigo afirmar que gostei bastante de lecionar a presente aula e que essa satisfação também foi passada aos alunos.

2.3.8. Planificação da aula do 4.º Ano - Matemática

O Quadro 9 sumariza uma aula de 30 minutos que se insere na disciplina de Matemática, planeada para uma turma de 4.º ano (9 anos) do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 9 - Planificação de uma aula de Matemática para o 4.º Ano

Disciplinas: Matemática			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática - Ângulos (agudo, reto e obtuso)	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com o ecrã para baixo; • Questionar o que está errado e ouvir as sugestões dos alunos, de modo a chegar ao conteúdo central da aula-ângulos; • Colocar algumas questões, como: “O que são ângulos” e “Quais as importâncias dos ângulos no nosso quotidiano?”; • Visualizar o recurso tecnológico <i>powerpoint</i>; • Conferir o que é um ângulo e explorar as suas particularidades; • Mostrar um exemplo real (imagem) duma construção -Torre de Pisa- e o material de construção que se utiliza para a verificação da inclinação -nível; • Introduzir os ângulos agudos, retos e obtusos, assim como as respetivas características; • Pedir que exibam alguns materiais, previamente solicitados; • Realizar um desafio, atendendo às instruções dadas; • Explorar os resultados obtidos; • Propor um trabalho para casa; • Findar a aula com uma síntese da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Nível; • Folha branca A4; • Lápis; • Régua; • Transferidor; • Esquadro. • Powerpoint.

Plano de atividades sujeito a alterações.

Consultando o Programa e as Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 13), podemos verificar que um dos conteúdos de geometria e medida é, os ângulos, (retos, agudos e obtusos). A presente aula foi lecionada via on-line. Desta forma, comecei com o ecrã ligeiramente para baixo, com o objetivo de os alunos perceberem o que estava mal, fazendo, assim, a ponte para o conteúdo da aula (ângulos).

Com a temática central da aula encontrada, foram colocadas, aos alunos, as questões: “O que são ângulos?” e “Qual a sua importância no nosso quotidiano?”.

As respostas obtidas foram múltiplas e rapidamente se gerou um debate saudável sobre problemas que teríamos se ignorássemos os ângulos (por exemplo: construções de edifícios, parques infantis e outros...). Facilmente se percebeu que os ângulos têm influência em tudo o que está ao nosso redor. Deste modo e segundo Caldeira (2009b, p.146), “explorar a potencialidade do conhecimento matemático e relacioná-lo com o quotidiano dos alunos é um desafio para todos os educadores.”

Assim, conseguimos perceber que a Matemática é uma ciência bastante presente nas nossas vidas. Tal como assevera Devlin (1998, citado por Caldeira, 2009a, p.294) “a matemática não é apenas manipulação de símbolos de acordo com regras arcaicas,

mas sim a compreensão de padrões – padrões da natureza, padrões da vida, padrões de beleza”.

Depois de uma breve introdução ao conteúdo, passámos à visualização de um recurso tecnológico (*Powerpoint*) e, partindo daquilo que o aluno já sabe, tal como salienta Ausubel (1978, citado por Mintzes, Wandersee & Novak, 2000, p. 76), “averigúe-se o que o aluno já sabe e ensine-se conseqüentemente”, apresentei a nova matéria.

Ao consultar as Metas de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p. 25) é possível ler que os alunos do 4.º ano de escolaridade têm de saber:

I-Identificar um ângulo como «reto» se, unido com um adjacente de mesma amplitude, formar um semiplano. II- Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto. III- Identificar um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto.

Desta forma, com a teoria consumada, chegara a hora da prática. Aí utilizámos instrumentos matemáticos como a régua, o transferidor e o esquadro. A referida atividade baseava-se no desenho de segmentos de reta, com o auxílio dos materiais antes mencionados, por forma a fazer surgir ângulos agudos, reto e obtusos. Pois, Piaget (1970, citado por Thouin, 2004, p. 100) menciona que o conhecimento “não resulta de um simples registo de informação. Os conhecimentos são antes o resultado de uma estruturação, de uma reconstrução pelo sujeito.”

Findada a atividade prática, realizou-se a apresentação e interpretação dos resultados alcançados. Através do tipo de questão efetuado pelo professor e a resposta facultada, por parte do aluno, eu, enquanto docente, recebi um feedback positivo. Logo, “o questionamento torna-se uma importante estratégia para a melhoria da aprendizagem.” (Walsh & Sattes, 2011, citados por Lopes e Silva, 2012, p.4), dando a perceber ao professor se o aluno percebeu o novo conteúdo.

O término da aula deu-se com um trabalho enviado para casa. Este consistia na redação de um pequeno texto sobre ângulos, figuras geométricas, cores, sentimentos observavam/sentiam no quadro. “Composition VIII” de Wassily Kandinsky (Anexo 7 - Quadro “Composition VIII” de Wassily Kandinsky). Consiglieri (2017) refere que as

“práticas de ensino das Artes” podem “melhorar o programa curricular e introduzir nas práticas artísticas novos contextos pedagógicos, com o intuito de haver interdisciplinaridade dos vários espaços educativos artísticos, convergindo, assim, as diversas atividades pedagógicas, desde o Museu ao contexto escolar, bem como outras áreas do saber do programa curricular” (p.91).

Mais uma vez posso concluir que consegui atingir os objetivos propostos e despertar nos alunos a curiosidade para aprenderem mais. E, ainda, foi com muito agrado que concluí a atividade pois todos estavam bastante interessados, entusiasmados e empenhados.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do Capítulo

Este terceiro capítulo intitula-se Dispositivos de Avaliação e, como tal, contempla quatro dispositivos aplicados ao longo do estágio profissional, tanto em Educação Pré-Escolar como em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, também, sustentar a tese de que a avaliação é uma ferramenta crucial para o educador ou professor ao longo do ano letivo.

Assim, o presente capítulo é composto por uma fundamentação teórica relacionada com o tema anteriormente referido, uma contextualização das atividades propostas, a descrição de parâmetros e critérios de avaliação dos respetivos dispositivos e, por último, a apresentação e análise dos resultados obtidos.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação é mais que um mero teste. É mais que uma folha de avaliação. É mais que um momento. Tal como defende Estanqueiro (2012), “os professores podem recorrer a diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens e o progresso dos alunos: testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de participação oral e relatórios de auto-avaliação.” (p.83). Seguindo o anterior raciocínio, a avaliação é contínua e não momentânea. O autor refere, ainda, que “avaliar é mais do que dar notas.” (p.83). Conclui-se que a avaliação não é apenas cotar algo, é mais que isso. A avaliação “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, citado em Estanqueiro, 2012, p.83).

Este particular, que é a avaliação, permite ao docente perceber a melhor estratégia para transmitir qualquer conteúdo, de acordo com o autor atrás referido, os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens (p.83).

De harmonia com a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação em 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. A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador (p.1).

Deste modo, na Educação Pré-Escolar, a avaliação é formativa, tendo o propósito de guiar o processo de ensino e aprendizagem, e estando sempre apoiada na relação educador-criança. Este tipo de avaliação aponta a uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos.

Segundo a Circular já citada, existe também, na Educação Pré-Escolar, a avaliação diagnóstica, que se caracteriza:

[...] pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo (p.4).

Na perspetiva de Silva et al. (2016):

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (p.5).

Relativamente ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), existe mais uma modalidade de avaliação em comparação à Educação Pré-Escolar, a avaliação sumativa. Em consonância com o Despacho Normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril, Artigo 9.º, “a

avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: a) Diagnóstica; b) Formativa; c) Sumativa”.

Sintetizando cada uma das modalidades de avaliação existentes no 1.º CEB, o Despacho Normativo anteriormente referido esclarece:

Artigo 10.º

Avaliação diagnóstica

1 — A avaliação diagnóstica responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional.

2 — No desenvolvimento da avaliação diagnóstica deve ser valorizada a intervenção de docentes dos diferentes ciclos e recolhidas e mobilizadas informações que permitam a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos.

Artigo 11.º

Avaliação formativa

1 — A avaliação formativa enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento.

2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:

- a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;
- b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;
- c) A diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem.

Artigo 12.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2 — A avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens.

3 — Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

4 — A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 7.º, compete: a) No 1.º ciclo, ao professor titular de turma;

O capítulo da avaliação é delicado. Citando o sociólogo Philippe Perrenoud que aponta algumas críticas ao modelo de avaliação (1998, citado em Cardoso, 2013, pp. 172-173):

1. A avaliação absorve, frequentemente, a maior parte da energia dos alunos e dos professores não sobrando muito para inovar;
2. A avaliação favorece uma relação utilitarista com saber. Assim, os alunos, pragmaticamente, trabalham pela nota, e para a nota, quase em exclusivo;
3. A avaliação participa numa espécie de chantagem, de uma relação de força, mais ou menos explícita, que põe professores e alunos e, mas geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo a desejável cooperação;
4. A necessidade de regularmente dar notas, ou fazer apreciações qualitativas baseadas numa avaliação padronizada, favorece uma mecânica que pode inibir o conhecimento;
5. O trabalho escolar tende a privilegiar actividades fechadas, estruturadas, desgastadas, não apelando a desejável inovação de processos;
6. Este tipo de avaliação força os professores a preferirem os conhecimentos isoláveis e decifráveis às competências fundamentais raciocínio, comunicação, por exemplo), mais difíceis de limitar numa prova escrita ou em tarefas individuais que sejam propostas;
7. A avaliação tradicional, apesar de ser à primeira vista rigorosa e objectiva, esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade numa equipa pedagógica .

A avaliação é, desta forma, um “meio, não um fim” (Estanqueiro, 2012, p.83). Não pode, por parte do aluno, ser vista como, taxativa e momentânea, e, por parte do docente, tem de ser explicada, desconstruída e progressiva. Para que, seja vista como um processo natural da relação ensino e aprendizagem e, por último, auxilie o professor a ensinar e o aluno a aprender. Logo, “o modo como os professores avaliam condiciona o modo como os alunos aprendem” (Estanqueiro, 2012, p.83).

Neste relatório de estágio, todos os dispositivos de avaliação utilizados integram-se na avaliação da modalidade formativa. A escala utilizada é uma adaptação da escala de Likert (Quadro 10). Esta é uma escala que varia do Fraco ao Muito Bom, no que respeita à avaliação qualitativa, e de 0 a 10 valores, quanto à avaliação quantitativa.

Quadro 10 - Escala adaptada de Likert

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

Para Tendbrink (2002) a utilização de escalas para registar “a qualidade, quantidade ou nível de rendimento do observado” (p. 259) é necessária. Isto significa que, à medida que a cotação na escala ascende, o grau de domínio do conteúdo vai aumentando. O mesmo autor defende também que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257).

A elaboração de grelhas com parâmetros e critérios pode ajudar muito o professor a conhecer o aluno e a melhor organizar o seu trabalho.

Em suma, os dispositivos de avaliação ajudam o professor a adotar diversos procedimentos e instrumentos de avaliação que vão permitir uma reflexão mais cuidada e eficaz sobre a sua prática educativa.

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

3.3.1. Contextualização da atividade

A atividade relativa ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Anexos 8 e 9 – Proposta de trabalho: audição) foi realizada por mim a 16 crianças de 5 anos. A presente atividade consistiu na audição de uma canção, sobre o tato e, posteriormente, na sequenciação de imagens, presentes no decorrer da cantiga, numa

proposta de trabalho. Esta avaliação teve, também, uma vertente cognitiva a nível de concentração e atenção, e a nível de motricidade fina, visto que as crianças tiveram de recortar as imagens e colá-las. Gallahue (1995, como citado em Blatchford, 2004) assevera que “é entre os dois e os sete anos que as capacidades e os padrões motores básicos se desenvolvem” (p.88). Como tal, cabe ao educador criar condições para que essa vertente seja trabalhada.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho (Quadro 11) defini três parâmetros de avaliação: identificação da respetiva imagem, noção de numeral ordinal (sequência) e, por último, motricidade fina. No Quadro 11 apresento os parâmetros anteriormente referidos, como os critérios e as respetivas cotações.

– Identificação da respetiva imagem

Neste primeiro parâmetro pretende-se saber se a criança consegue relacionar a enunciação oral da imagem com a sua representação gráfica. Como tal, distribuí os critérios pelos 4 pontos abaixo:

- Associa as 6 imagens;
- Associa 3 a 5 imagens;
- Associa 1 ou 2 imagens;
- Não associa nenhuma imagem.

– Noção de numeral ordinal (sequência)

Este parâmetro permite que se consiga perceber se a criança conseguiu detetar a imagem e colá-la na ordem correta. Visto ser uma avaliação detalhada estabeleci os seguintes 7 critérios:

- Colou 6 imagens na respetiva ordem;
- Colou 5 imagens na respetiva ordem;
- Colou 4 imagens na respetiva ordem;

- Colou 3 imagens na respetiva ordem;
- Colou 2 imagens na respetiva ordem;
- Colou 1 imagem na respetiva ordem;
- Não colou imagens.

– **Motricidade fina**

Por último, neste parâmetro pretende-se saber se a criança recortou de forma correta e cuidada as imagens. Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Recortou todas as imagens de forma correta;
- Recortou algumas imagens de forma correta;
- Recortou todas as imagens de forma incorreta.

Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação da respetiva imagem	• Associa as 6 imagens;	4	4
	• Associa 3 a 5 imagens;	3	
	• Associa 1 ou 2 imagens;	2	
	• Não associa nenhuma imagem.	0	
2. Noção de numeral ordinal (sequência)	• Colou 6 imagens na respetiva ordem;	4	4
	• Colou 5 imagens na respetiva ordem;	3,5	
	• Colou 4 imagens na respetiva ordem;	3	
	• Colou 3 imagens na respetiva ordem;	2,5	
	• Colou 2 imagens na respetiva ordem;	2	
	• Colou 1 imagens na respetiva ordem;	1,5	
	• Não colou imagens;	0	
3. Motricidade fina	• Recortou todas as imagens de forma correta;	2	2
	• Recortou algumas imagens de forma correta;	1	
	• Recortou todas as imagens de forma incorreta;	0	
Total			10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

No gráfico (Figura 14), e com base na grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Anexo 10 - grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 5 anos), apresento os resultados desta atividade realizada com crianças de 5 anos.

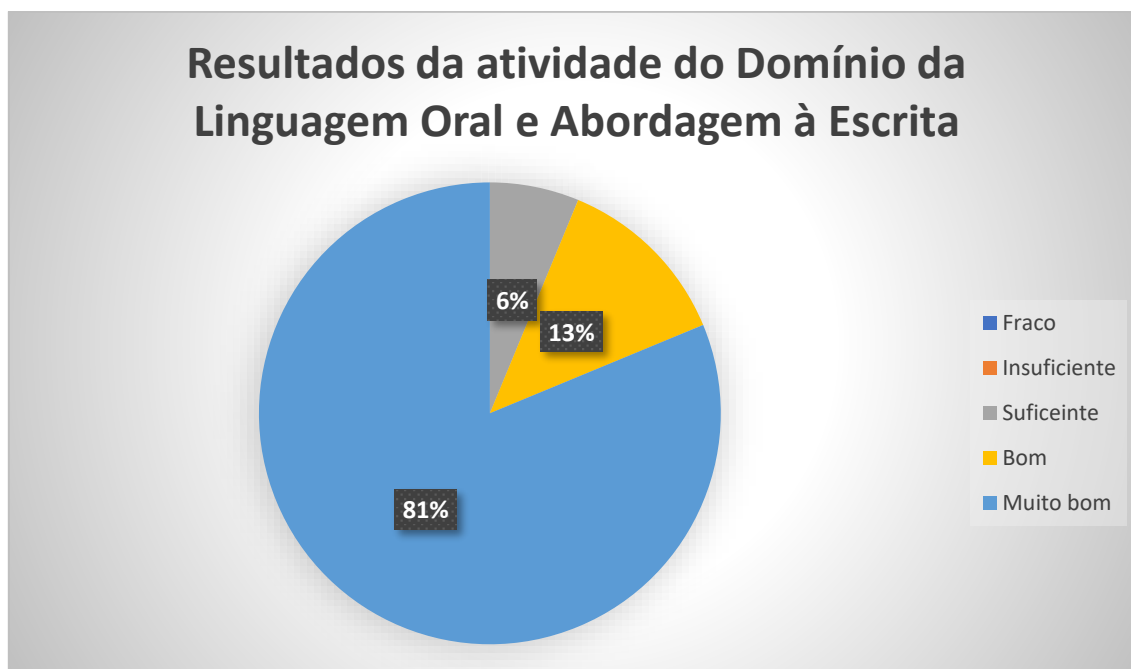


Figura 11 - Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Como se pode verificar no anexo 10 todos os alunos identificaram as imagens. No parâmetro 2, apenas o C1, o C6 e o C8 não obtiveram a cotação máxima. No terceiro parâmetro podemos constatar que apenas 5 crianças (C2, C6, C8, C9 e C16) revelaram não ter dificuldades em recortar. Desta forma, podemos inferir que esta proposta de trabalho estava adequada ao grupo e que a maioria atingiu um nível muito bom (13).

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

A presente atividade insere-se no Domínio da Matemática (Anexo 11 – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática 3 anos), tendo sido realizada pela educadora titular, a um grupo de 20 crianças com 3 anos. Esta avaliação consistiu numa proposta de trabalho, sobre quantidades. As crianças teriam de contar os lápis representados, ligá-los à respetiva representação numérica e, por último, pintar os dois círculos com maior e menor quantidade.

Segundo OCEPE (Silva et al., 2016), “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e (...) é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.” (p.74). Como tal, é essencial começar a despertar o interesse e curiosidade pela Matemática, nas crianças, precocemente.

Deste modo, seguindo o raciocínio anterior, as OCEPE (Silva et al., 2016) referem que nesta fase precoce, as crianças começam a desenvolver competências de seriação, ordenação e quantificação. São capazes de “estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objetos, como, por exemplo: quantidade (mais, igual, menos) (...)” (p.75), e possuem um sentido aritmético “evidente quando, por exemplo, têm a ideia de que, quando se junta mais um elemento, a quantidade resultante fica maior.” (p.76). Com propostas diversas, a criança consegue criar uma representação mental de números, associá-los à respetiva quantidade e, desta forma, desenvolver “o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações.” (p.76).

Assim, a atividade proposta visa perceber se a noção de número está presente, bem como, o nível de motricidade fina em que a criança se encontra.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A proposta de trabalho em anexo contempla três parâmetros de avaliação (Quadro 12), estes são: associação de quantidade ao respetivo número, noção de maior e menor e motricidade fina.

- Associação de quantidade ao respetivo número

Neste parâmetro procura-se perceber se a criança conseguiu, ou não, associar a quantidade de lápis presente em cada círculo à respetiva representação numérica. Desta forma, atribuí 5 valores a este parâmetro e distribuí-os por seis critérios de avaliação:

- Relacionou corretamente os lápis presentes em 5 círculos;
- Relacionou corretamente os lápis presentes em 4 círculos;
- Relacionou corretamente os lápis presentes em 3 círculos;
- Relacionou corretamente os lápis presentes em 2 círculos;
- Relacionou corretamente os lápis presentes em 1 círculo;
- Não relacionou corretamente os lápis presentes nos círculos.

- Noção de maior e menor

Este segundo parâmetro possibilita-nos perceber se a criança tem presente a noção de maior e menor quantidade. Atribuí 3 valores ao presente parâmetro, divididos em três critérios de avaliação, estes são:

- Pintou os círculos com maior e menor quantidade;
- Pintou somente um dos círculos;
- Não pintou nenhum dos círculos.

- Motricidade fina

O último parâmetro de avaliação, desta atividade, mostra-nos se a criança demonstra um bom nível de motricidade fina. Concedi 2 valores, subdivididos em dois critérios de avaliação:

- Respeitou os limites do círculo;
- Não respeitou os limites do círculo.

No Quadro 12 apresenta-se os parâmetros e os critérios da avaliação proposta.

Desta forma, e na minha modesta opinião, o ponto decisivo desta avaliação foi ter em conta o que os alunos sabiam e eram capazes de realizar nesta atividade que foi planificada de acordo com a sua faixa etária.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Associação de quantidade ao respetivo número	• Relacionou corretamente os lápis presentes em 5 círculos;	5	5
	• Relacionou corretamente os lápis presentes em 4 círculos;	4	
	• Relacionou corretamente os lápis presentes em 3 círculos;	3	
	• Relacionou corretamente os lápis presentes em 2 círculos;	2	
	• Relacionou corretamente os lápis presentes em 1 círculo;	1	
	• Não relacionou corretamente os lápis presentes nos círculos.	0	
2. Noção de maior e menor	• Pintou os círculos com maior e menor quantidade;	3	3
	• Pintou somente um dos círculos;	1,5	
	• Não pintou nenhum dos círculos.	0	
3. Motricidade fina	• Respeitou os limites do círculo;	2	2
	• Não respeitou os limites do círculo.	0	
Total			10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

No gráfico (Figura 15), e com base na grelha dos resultados da atividade do Domínio da Matemática (Anexo 12 - grelha dos resultados da atividade do Domínio da Matemática 3 anos), apresento os resultados desta atividade realizada com crianças de 3 anos.

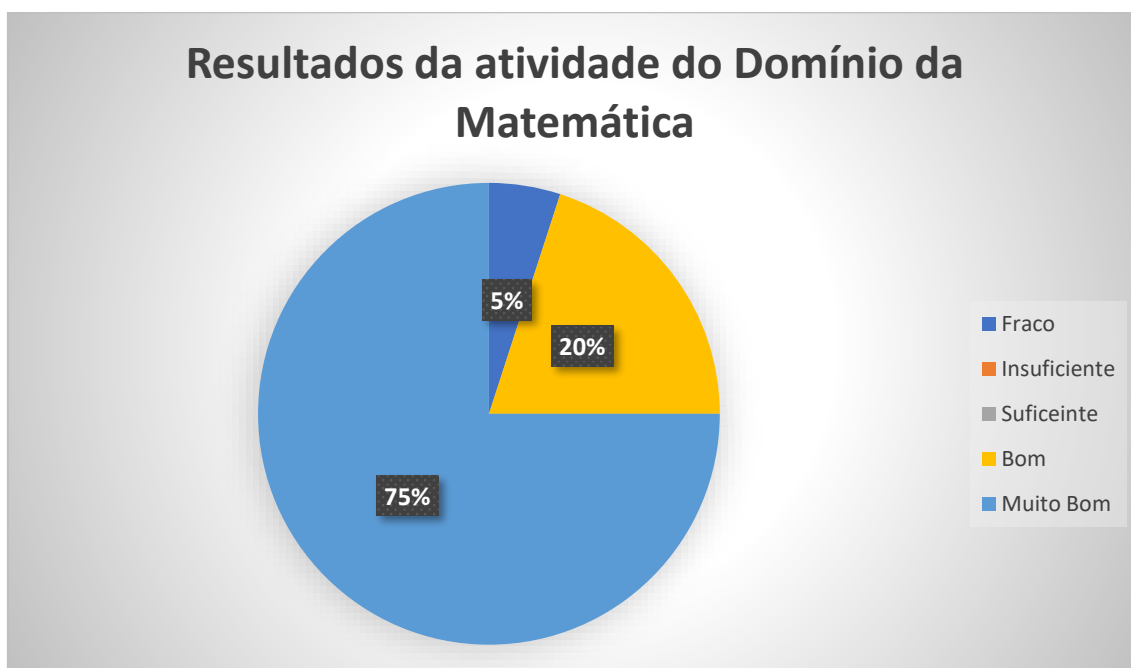


Figura 12 - Resultados da atividade do Domínio da Matemática

De uma forma genérica podemos constatar que apenas 3 crianças (C3, C6 e C11) revelaram ter dificuldades em respeitar os limites na pintura dos círculos, sendo a primeira delas a que demonstrou ter mais complicações. A mesma criança também não conseguiu recortar os círculos com maior e menor quantidade.

Assim, conseguimos concluir que este grupo atingiu na sua maioria os objetivos propostos nesta atividade.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação está relacionado com uma aula de matemática lecionada a uma turma do 2.º Ano com o conteúdo Matemático – sistema monetário português.

Estavam presentes 24 alunos e a aula teve a duração de 1h e 30m. Esta teve duas componentes, uma primeira totalmente prática onde os alunos tinham no lugar todas as moedas do sistema monetário português (verdadeiras) e a fotocópia das notas. Neste primeiro momento, os alunos tiveram oportunidade de realizar vários exercícios onde puderam manusear e aplicar os conhecimentos.

Numa segunda parte, para consolidar a aprendizagem e conseguir avaliar se tinham entendido sem dificuldades o conteúdo tinham de realizar os exercícios da proposta de trabalho (Anexo 13 – Proposta de trabalho: sistema monetário português) como continuação do que tinham estado a fazer oralmente.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação desta aula, foram criados os seguintes parâmetros e critérios:

- Reconhecimento do sistema monetário

- Rodeou a representação da quantia mais elevada;
- Não rodeou a representação da quantia mais elevada;

- Resolução da situação problemática

- Demonstrou ter o domínio do algoritmo da subtração;
- Apenas indicou os dados;
- Não demonstrou ter domínio no algoritmo da subtração;

- Aplicação de conhecimentos a partir de uma imagem

- Interpretou e fez todos os cálculos;
- Interpretou de forma incompleta e não fez todos os cálculos;

- Não interpretou nem fez os cálculos;

- Compreensão da parte escrita do sistema monetário

- Demonstrou ter facilidade na representação escrita das notas e moedas e soube resolver as situações;
- Demonstrou ter dificuldade na parte decimal ficando incompleto o exercício;
- Não conseguiu representar a parte decimal do sistema monetário;

No Quadro 13, que se apresenta de seguida, podemos verificar as cotações atribuídas aos respetivos parâmetros e critérios.

Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha da disciplina de matemática – 2º Ano

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cota	
1. Reconhecimento do sistema monetário	• Rodeou a representação da quantia mais elevada;	1,5	1,5
	• Não rodeou a representação da quantia mais elevada;	0	
2. Resolução da situação problemática	• Demonstrou ter o domínio do algoritmo da subtração;	3	3
	• Apenas indicou os dados;	1,5	
	• Não demonstrou ter domínio no algoritmo da subtração;	0	
3. Aplicação de conhecimentos a partir de uma imagem	• Interpretou e fez todos os cálculos;	3,5	3,5
	• Interpretou de forma incompleta e não fez todos os cálculos;	2	
	• Não interpretou nem fez os cálculos;	0	
4. Compreensão da parte escrita do sistema monetário	• Demonstrou ter facilidade na representação escrita das notas e moedas e soube resolver as situações;	2	2
	• Demonstrou ter dificuldade na parte decimal ficando incompleto o exercício;	1	
	• Não conseguiu representar a parte decimal do sistema monetário;	0	
Total		10	

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

Depois da análise da grelha de avaliação (Anexo 14 - grelha dos resultados da proposta de trabalho de Matemática 2.º Ano) elaborei o gráfico (Figura 16) que apresentarei de seguida.

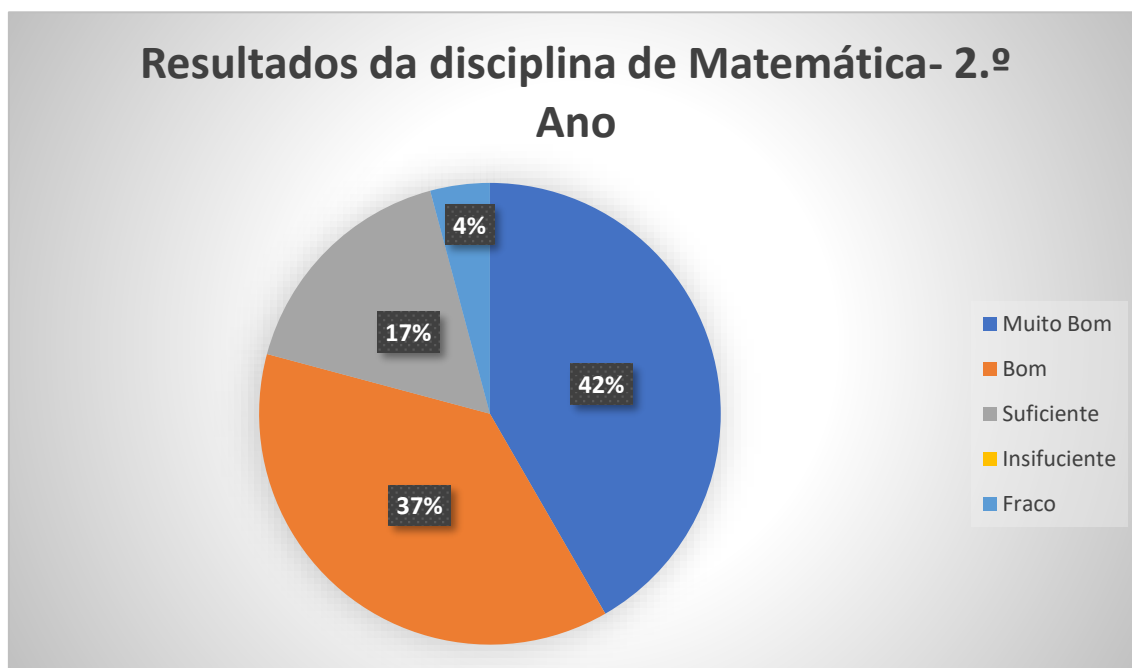


Figura 13 - Resultados da avaliação da disciplina de Matemática

A análise do gráfico permite-nos verificar que 10 alunos (42%) atingiram o nível de Muito Bom, 9 alunos (37%) atingiram o nível de Bom, 4 alunos (17%) atingiram o nível Suficiente e 1 aluno (4%) obteve o nível Fraco.

Podemos constatar que a maioria dos alunos (79%) obteve um bom resultado quer na parte prática quer na parte escrita, não evidenciando ter dificuldades. Para 4 alunos (C9, C12, C17 e C22) a maior dificuldade prendeu-se com o registo escrito, pois foram capazes de realizar as situações práticas de “fazer compras”. O aluno C1 demonstrou ter grandes dificuldades em ambos os momentos.

No geral, quando usavam o material conseguiram interpretar e responder às questões. Na altura de realizar o registo das mesmas mostraram ter dificuldades na representação da parte correspondente aos cêntimos. Penso ser importante numa próxima

aula escrever no quadro da sala uma das situações para que todos os alunos entendam a parte decimal.

Consegui concluir que esta ficha permitia que aplicassem o conteúdo, mas não devia estar preocupado com o seu registo em papel sendo mais interessante/importante que naquele momento apenas praticassem no lugar de acordo com o que era pedido e respondessem oralmente.

Após a análise dos resultados apresentei ao professor titular da sala a minha avaliação, solicitando que me autorizasse a trabalhar com os 5 alunos que demonstraram ter maior dificuldade com o conteúdo em causa.

3.6 Avaliação da atividade da disciplina de Português

3.6.1. Contextualização da atividade

Partir dos interesses e das vivências dos alunos é sempre um garante para que os alunos fiquem motivados. Por isso, e no seguimento desta fase epidemiológica da Covid 19, pareceu-me interessante saber as suas opiniões sobre esta temática, bem como avaliar os seus conhecimentos.

Para a consecução desta ficha tive que recorrer a uma colega que a aplicou na plataforma junto do seu grupo. Nesse dia apenas estavam presentes 12 alunos.

Primeiramente, a colega solicitou aos encarregados de educação que me deixassem estar presente para assistir à sua realização. A docente enviou, na véspera, para os alunos a ficha para poderem imprimir e durante um momento da aula solicitou ao grupo que a realizassem. Após terminarem as fichas, estas foram digitalizadas e enviadas para o correio eletrónico da docente, sendo que numa fase posterior foram enviadas para mim.

A colega explicou à turma que eu estava a estudar para ser professor e que queria aprender com ela e com eles. Também gostaria de referir que aquando da motivação dos alunos para esta aula a professora fê-los sentir importantes por me estarem a ajudar.

Fui, o que em investigação se chama, um observador não participante. Contudo, o meu papel foi importante pois permitiu-me observar as reações, os comentários e as dificuldades demonstradas pelo grupo

Importa também explicar que os alunos realizaram a ficha de forma individual, tendo, no entanto, o texto “O que é a Covid-19?” (Anexo 15 – Proposta de trabalho: Covid19) sido lido por três alunos, em voz alta.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No ponto 1 da ficha tinham que proceder à leitura do texto e no ponto 2 tinham que conseguir interpretar e retirar do texto as informações solicitadas

- Questão 2.1.: Reconhecimento do tema

- Identificou o nome da doença;
- Não identificou o nome da doença;

- Questão 2.2.: Contextualização

- Localizou no tempo e no espaço;
- Só localizou no tempo;
- Só localizou no espaço;
- Nem uma nem outra;

- Questão 2.3.: Identificação

- Nomeou todos os sintomas;
- Apenas nomeou dois;
- Apenas nomeou um;
- Não respondeu;

- Questão 2.4.: Compreensão

- Escreveu o período de contagem e a duração;
- Escreveu apenas o período de contagem;
- Respondeu apenas a duração;
- Não respondeu;

- Questão 3: Opinião sobre o tema

- Escolheram todas as frases e responderam;
- Não compreenderam o exercício;
- Não deram opinião;

No ponto 4 para podemos verificar se a informação tinha sido consolidada era solicitado que completassem um texto lacunar.

- Questão 4: Consolidação da informação

Preencheu corretamente 3 a 5 espaços;

- Preencheu corretamente 2 espaços;
- Preencheu corretamente 1 espaço;
- Não preencheu nenhum;

De seguida é possível ver o Quadro 14 com os parâmetros e critérios, assim, como, as respetivas cotações.

Quadro 14 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha da disciplina de Português– 4.º Ano

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
Questão 2.1. Reconhecimento	• Identificou o nome da doença;	0,5	0,5
	• Não identificou o nome da doença;	0	
Questão 2.2. Contextualização	• Localizou no tempo e no espaço;	1	1
	• Só localizou no espaço;	0,5	
	• Só localizou no tempo;	0,5	
Questão 2.3. Interpretação	• Não respondeu;	0	2,5
	• Nomeou todos os sintomas;	2,5	
	• Apenas nomeou dois;	1,5	
	• Apenas nomeou um;	1	
Questão 2.4 Compreensão	• Não respondeu.	0	2
	• Preencheu corretamente 3 a 5 espaços;	2	
	• Preencheu corretamente 2 espaços;	1	
	• Preencheu corretamente 1 espaço;	1	
Questão 3 Opinião sobre o tema	• Não preencheu nenhum espaço.	0	1
	• Escolheram todas as frases e responderam;	1	
	• Escolheram metade;	0,5	
Questão 4 Consolidação da informação	• Não deram opinião;	0	3
	• Preencheu corretamente 3 a 5 espaços;	3	
	• Preencheu corretamente 2 espaços;	2	
	• Não preencheu nenhum.	2	
Total			10

3.6.3 Apresentação e análise dos resultados

De acordo com a grelha de resultados (Anexo 16 - grelha dos resultados da proposta de trabalho de Português 4.º Ano) apresento o gráfico (Figura 17) com os resultados da avaliação da disciplina de Português.

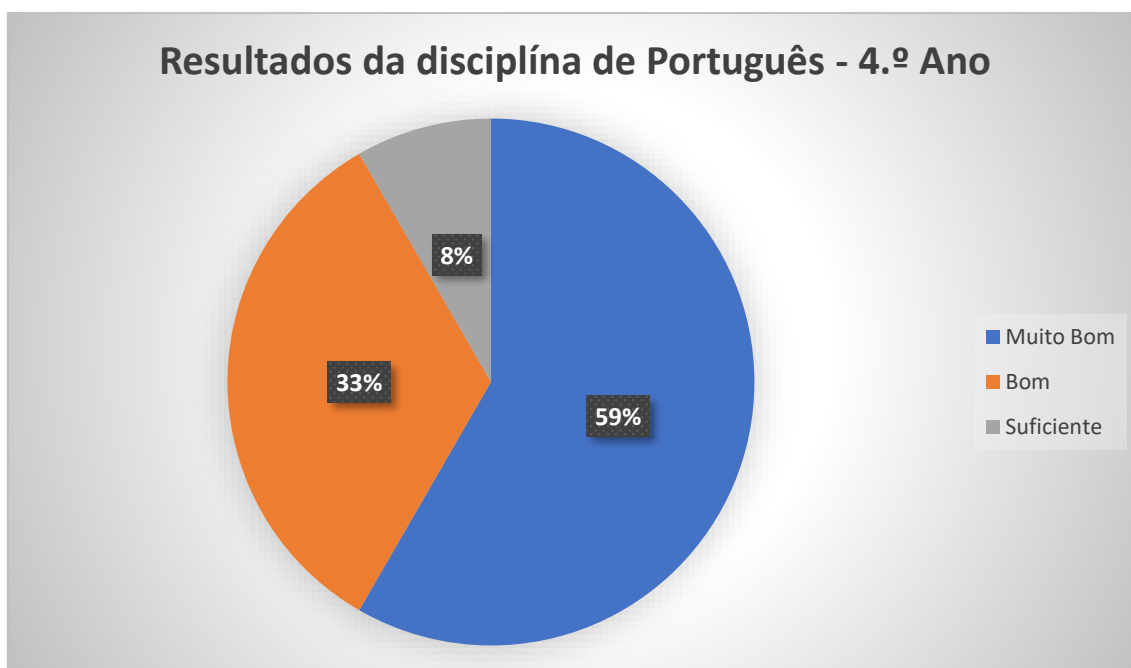


Figura 14 – Resultados da avaliação da disciplina de Português

Antes da análise das avaliações, penso ser pertinente referir que a oportunidade que tive de observar os alunos na plataforma foi muito positiva e gratificante. De uma forma geral, durante o diálogo com a docente, os alunos revelaram ter conceções prévias sobre esta temática. Realizaram a ficha de português de forma individual, à exceção do momento de leitura, em cerca de 15 minutos.

Os resultados obtidos, de certa forma, revelam que esta temática era do interesse dos alunos, conforme se pode verificar: 7 alunos com Muito Bom (59%), 4 alunos com Bom (33%) e 1 aluno com Suficiente (8%). O aluno C6, na opinião da professora, revela ter algumas dificuldades na parte escrita, tendo sido, no entanto, um dos mais participativos no momento oral.

Quando corriji os trabalhos constatei que deveria ter elaborado de outra forma as questões 2.2. (Onde e quando foi detetado a COVID-19, pela primeira vez?) e 2.4. (Escreve o que é o período de contágio e a duração do mesmo, relativamente a este vírus.)

porque no mesmo enunciado tinha duas questões implícitas, o que causou alguma dúvida na resposta dos alunos, por esta incluir duas explicações. Se na escrita houve dificuldades, oralmente já não se verificou o mesmo. Para Estanqueiro (2012) “o aluno, para responder corretamente precisa de compreender as perguntas, por isso um professor competente evita perguntas vagas, ambíguas ou confusas (...) uma forma de garantir a clareza é não misturar vários assuntos na mesma pergunta” (p.45).

Em jeito de conclusão, a elaboração e redação deste capítulo foi muito pertinente e útil para a minha formação profissional.

Avaliar é de facto difícil e temos que ser justos, muito rigorosos e não rotular os alunos de imediato. É também fundamental saber explicar aos alunos as suas dificuldades e ajudá-los a ultrapassá-las, com paciência, devoção e vontade.

Também o próprio professor deve refletir sobre os resultados da sua avaliação e estar preparado para melhorar e diversificar os diversos instrumentos/ferramentas de avaliação.

Capítulo 4 – Projeto Final “Compostar, uma maneira de Reutilizar”

4.1. Introdução ao tema do projeto

O projeto “Compostar, uma maneira de Reutilizar” foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Ecologia e Educação Ambiental, tendo sido planeado um projeto onde, naturalmente, a vertente ecológica e ambiental estivesse presente, como a Educação Ambiental, sendo este o seu principal objetivo. A Educação Ambiental, segundo a Direção Geral da Educação, consiste “na promoção de valores, na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.”.

Efetivamente, a produção de resíduos é um problema socioambiental no Mundo e em Portugal. Neste último caso, em 2017, produziu-se 5,07 milhões de toneladas de lixo e estima-se que cada português produza 486 kg de lixo por ano. Para além da quantidade de lixo produzida, o seu destino, contribui, igualmente, para aumentar este problema. Em Portugal, quase 60% dos resíduos urbanos ainda têm como destino o aterro sanitário, incluindo uma percentagem considerável de resíduos biodegradáveis e apenas cerca de

10% são alvo de compostagem. Para que se contribua para um destino mais adequado dos resíduos e, ainda, para que seja possível produzir um composto que poderá vir a ser aproveitado como adubo, pode e deve-se efetivar o processo da compostagem (Direção-Geral do Ambiente, 2000).

De acordo com a Valorsul (n.d.), a compostagem diz respeito a outra forma de reciclar matéria orgânica (e.g., folhas, (alguns) restos de comida...) concretizada através de microrganismos que transformam os resíduos biodegradáveis num fertilizante natural rico em nutrientes, a que se chama composto. Este pode ser utilizado como adubo e não polui os solos. Assim, como o seu nome indica, o projeto tratará o tema da compostagem e todos os passos necessários inerentes à sua concretização.

Desta forma, o projeto “Compostar, uma maneira de Reutilizar” terá impacto ao nível do ambiente, permitindo que os alunos se tornem agentes ativos na preservação do ambiente, um desafio tão grande que se coloca ao cidadão do século XXI permitindo realçar o programa curricular com atividades práticas e rentabilizar os benefícios da reciclagem orgânica e produzir um fertilizante de qualidade para os espaços verdes da escola. Mas, também, contribuir para uma Educação Ambiental para a Sustentabilidade, estimulando a cidadania e contribuindo para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e ecológicas, não só na escola, mas em casa e na comunidade.

4.2. Fundamentação teórica

Segundo Gomes (2011, p.3) “nos últimos anos, tem-se verificado um aumento acentuado da produção de resíduos sólidos devido a uma vida exageradamente consumista.” Este comportamento afasta-nos de um modelo de desenvolvimento sustentável e, por isso, o tratamento e destino final dos resíduos sólidos tornou-se um processo de grande importância. É, por isto, bastante importante a consciencialização e sensibilização, para que os cidadãos sejam alertados desta problemática.

Como supracitado, em Portugal, a deposição de resíduos sólidos urbanos é, maioritariamente, em aterros sanitários. No entanto, a compostagem parece ser o processo mais indicado para os resíduos. Efetivamente, este processo tem servido, nos últimos anos, como método de reciclagem de resíduos domésticos para a obtenção de um fertilizante orgânico, sendo um processo sabido e utilizado pelos agricultores há bastante tempo (Monteiro, 2016).

Para Gomes (2011, p.6), a compostagem “é um processo de valorização da matéria orgânica, que consiste na decomposição de resíduos orgânicos por ação de microrganismos na presença de oxigênio, produzindo um composto estável que pode ser utilizado como fertilizante”. Este é um processo que tem o objetivo de reciclar as matérias orgânicas. Com o auxílio de microrganismos estes resíduos biodegradáveis transformam-se num fertilizante rico em nutrientes, a que se chama composto. Ao longo deste processo é fundamental criar as condições necessárias a fim de favorecer a degradação da matéria orgânica. Destacando-se: o oxigênio (imprescindível para a sobrevivência e atividade dos microrganismos que promovem a compostagem), a humidade (o excesso ou falta de humidade no meio condicionam negativamente a atividade destes microrganismos, pelo que deve existir uma quantidade indicada de água), a temperatura (é necessária uma temperatura elevada para maximizar eficiência de decomposição e higienização dos materiais) e o tamanho dos materiais (o material a decompor deve estar em pequenos pedaços, mas não demasiado pequenos) (Valorsul, n.d.).

As vantagens da compostagem são as seguintes (Buss & Moreto, 2019; Monteiro, 2016):

- ✓ Eliminação de agentes patogénicos (bactérias, vírus, parasitas) presentes na matéria orgânica;
- ✓ Transformação de materiais instáveis e poluentes em materiais mais estáveis e com menor impacto ambiental sobre o ar, águas e solo;
- ✓ Redução do volume, massa e teor de humidade dos resíduos: a compostagem permite reduzir até três terços do volume inicial de resíduos orgânicos, diminuindo os custos associados com a recolha de resíduos e aumentando a vida útil dos aterros sanitários;
- ✓ Reciclagem e valorização da fração biodegradável dos resíduos domésticos, reduzindo a sua carga poluente e o espaço disponível para a deposição em aterro;
- ✓ Reciclagem de nutrientes contidos nos resíduos orgânicos, necessários para o solo;
- ✓ Produção de um aditivo orgânico e fertilizante natural, sem produtos tóxicos, para solos agrícolas, melhorando a sua fertilidade e produtividade, transformando os resíduos em produtos úteis para outros segmentos;
- ✓ Quando aplicado no solo, o composto reduz a necessidade de herbicidas e pesticidas químicos, aumenta a resistência das plantas a doenças e pragas, melhora

a capacidade de retenção de água e de nutrientes, reduz a erosão e a carga poluente da agricultura intensiva;

- ✓ Potencial de educação ambiental: a compostagem é um processo de valorização de resíduos que pode ser feito em casa, na escola e no trabalho, e ser uma experiência pedagógica sobre a proteção do ambiente.

Assim, o citado projeto foi concebido para contribuir para o meio ambiente, mas, também para educar os alunos ao nível ambiental e para contribuir para o desenvolvimento da capacidade de agência relacional. Segundo Krüger (1998 citado por Marques, Bellini, Gonzalez & Xavier, 2017), a escola tem uma importante função social, permitindo mudanças significativas no comportamento e na personalidade, através de experiências com o meio. E de acordo com a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGDC) (2010), a escola, em especial, do 1º ciclo tem vindo a promover aprendizagens neste âmbito que por meio das crianças, alcançam os adultos, provocando mudanças em toda a comunidade. Neste âmbito, Guimarães (2007, citado por Buss e Moreto, 2019) defende a necessidade de ser ultrapassada a separação entre a educação que ocorre na escola e a que ocorre fora da escola, denominando-as, respetivamente, de educação formal e não-formal, visto que na comunidade é possível aplicar conhecimentos adquiridos na escola, mas, também é possível gerar novo conhecimento que permite impulsionar transformações no indivíduo e na sociedade, sendo o aluno o motor de mudança na sociedade e a sociedade o motor de mudança no indivíduo, tratando-se, portanto, de uma relação bidirecional.

Adicionalmente (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2011) é em contexto de trabalho de projeto que as crianças desenvolvem e aprendem a agência relacional (isto é, capacidade de trabalhar com os outros, de aumentar a capacidade para trabalhar o objeto que está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto), tornando-se recurso umas das outras e servindo o professor de meio para orientar as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projetos. Integrar os diferentes ciclos e níveis educativos, em que cada nível etário assume tarefas ou vertentes de trabalho distintas, mas que trabalhará em comum com as outras crianças, permitirá que todas elas contribuam para um projeto coletivo, numa articulação entre ciclos, contribuindo, mais uma vez para o desenvolvimento da agência relacional.

A educação ambiental segundo a UNESCO (1987, citado por Marques, Bellini, Gonzalez & Xavier, 2017) diz respeito ao processo permanente através do qual indivíduos e comunidades tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a motivação que os tornam capazes de agir, procurando soluções para os problemas ambientais. A DGDC (2010) acrescenta que a educação ambiental deve ser combinada com a aquisição de ferramentas que permitam o seu desenvolvimento (e.g., empreendedorismo, criatividade, capacidade de inovar...). Ao ser criado um posto de compostagem na escola, recorrendo a materiais facilmente acessíveis a todos, tal permitirá que os alunos desenvolvam competências e ferramentas para solucionar problemas ambientais do presente e do futuro.

Em última análise, a educação ambiental para a sustentabilidade encontra-se reconhecida em inúmeros documentos oficiais em todo o mundo. No caso de Portugal, o Ministério da Educação (2018) defende que esta é uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável. Encontrando-se entre os princípios da Carta da Terra, o seguinte: “Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável”, permitindo que os alunos usufruam de oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável. Pretendendo-se que o projeto proposto responda a estas diretrizes.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

- O que é a compostagem?
- Como se processa a compostagem?
- A que se destina a compostagem?

4.3.2. Problemas parcelares

- Local onde criar o compostor;

- Como criar o compostor;
- Recetividade por parte da direção e dos auxiliares;

4.3.3. Destinatários

O projeto destina-se a uma escola que tenha as valências Educação Pré-Escolar e, logicamente, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intenção é envolver ativamente as crianças com o objetivo de as fazer parte integrante e imprescindível na implementação e desenvolvimento do projeto na sua globalidade.

4.3.4. Entidades envolvidas

Este é um projeto que engloba todo o universo escolar, desde as crianças numa fase mais precoce aos alunos do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como, também, pessoal docente e não docente e famílias.

Todos os elementos são importantes e necessários ao bom funcionamento da compostagem, para que, a partir daqui, seja possível criar uma horta para a escola e, consequentemente, o alimento, reduzindo custos para a instituição, ao nível de alimentação e permitindo reduzir o desperdício de comida.

Para a boa realização deste projeto seria muito importante contar com o apoio da Valorsul, esta que é a empresa responsável pela valorização e tratamento de resíduos urbanos produzidos em 19 municípios da região de Lisboa e tem como missão “implementar e gerir um sistema integrado, tecnicamente avançado, ambientalmente correto e economicamente sustentável, para tratamento e valorização dos resíduos urbanos.”.

4.3.5. Motivação e negociação

Este é um projeto que tem como objetivo evitar o desperdício e criar cidadãos ecologicamente saudáveis e sensíveis. Nesse sentido, é necessário motivar as partes integrantes do projeto, particularmente os adultos de amanhã (crianças).

Estratégias de motivação:

- Elucidação sobre o processo de compostagem e procedendo-se à entrega de panfletos alusivos à compostagem e reutilização;
- Sensibilização para a temática através da visualização de vídeos, palestras de ecologistas na escola (uma por período), visitas de estudo, nomeadamente à Lipor, Terrafertil e/ou Valorsul (Empresas de Gestão, tratamento e valorização de resíduos orgânicos) e pesquisas na internet (para os alunos mais velhos);
- Construção do compostor; realização de um concurso entre turmas para a criação dos logótipos para o compostor e, subseqüente, eleição dos mais criativos;
- Enfeitar o compostor; realização de reuniões quinzenais acerca do desenvolvimento do projeto.

4.3.6. Objetivos

Objetivos gerais:

- Promover dentro da escola um processo de separação do lixo orgânico (cozinha) para, posteriormente, realizar o processo de compostagem, de modo, a criar condições para cultivar alimentos num espaço reservado para o efeito, dentro do espaço escolar;
- Sensibilização dos alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais;
- Promover valores, mudança de atitudes e de comportamentos relativamente ao ambiente, contribuindo, em última análise, para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e ecológicas.

Objetivos específicos:

- Informar os alunos da problemática que envolve o lixo gerado nas cidades, principalmente o lixo orgânico;
- Incentivar os alunos a reciclarem os resíduos produzidos na cantina da escola e das suas próprias casas;
- Apresentar aos alunos e à comunidade escolar o conceito de compostagem como uma forma de tratamento do lixo orgânico;
- Diminuir a quantidade de lixo gerado na escola;

- Implantar um modelo de compostagem dentro da própria escola;
- Formar cidadãos conscientes em relação à proteção do meio ambiente.
- Criação de uma horta escolar.

4.3.7. Planeamento

- ✓ Em primeiro lugar, apresentar o projeto à direção da escola e propor uma apresentação aos professores e auxiliares de ação educativa. Com o objetivo de situar e elucidar as pessoas em questão;
- ✓ Caso o projeto seja aceite deve-se agendar palestras orientadas pela empresa Valorsul, de modo a sensibilizar os alunos e a explicar como se realiza o processo da compostagem, bem como o compostor;
- ✓ Desafiar os alunos a participarem na construção do compostor usando paletes de madeira e, posteriormente, escolher um local adequado onde colocar o mesmo, num espaço exterior da escola;
- ✓ Realização de um concurso inter-turmas para a elaboração de logótipos para identificação do compostor;
- ✓ Reunião com os funcionários da cantina para explicar como se deve proceder à separação do lixo orgânico;
- ✓ Convocar uma reunião com os encarregados de educação, a fim de comunicá-los a implementação do projeto, de modo a promover a sua participação;
- ✓ Elaboração de um calendário/horário para a recolha na cantina e transporte para o compostor (recolha e transporte será alternada entre pequenos grupos de alunos);

Tarefa 1

- Sensibilizar a comunidade educativa para as alterações ambientais, recorrendo, ao seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=VZKwfhko2oE>;
- Instigar os alunos a pensar acerca dos problemas causados pelo lixo e possíveis soluções para tal;
- Explicação da importância da compostagem neste domínio e entrega de panfletos alusivos à compostagem e reutilização;
- Apresentação do fenómeno da compostagem, explicitação de como se realiza (Anexo 17)

- Fenómeno da Compostagem (Anexo 18- Fenómeno da Compostagem II) e como se pode construir um compostor (Anexo 19 – Construção do Compostor)

- Visitas de estudo, nomeadamente à Lipor, Terrafertil e/ou Valorsul.

Tarefa 2

- Selecionar e obter todo o material necessário para a criação do compostor, pedindo aos alunos que recordem a informação facultada pelo palestrante da Valorsul e caso já não se recordem de algum dos materiais, solicitar aos alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) que pesquisem na internet os materiais necessários e solicitar a toda a comunidade escolar os materiais necessários;

- Escolha do local adequado do compostor, pela Direção da Escola;

- Construção do compostor.

Tarefa 3

- Realização de um concurso inter-turmas para a elaboração de logótipos para identificação do compostor;

- Eleição dos mais criativos;

- Decoração do compostor.

Tarefa 4

- Primeiramente, sensibilizar os alunos acerca dos materiais que poderão ser alvo de compostagem e aqueles que deverão ser evitados (Anexo 20 – Material necessário para o compostor e Anexo 21 - Material a evitar para o compostor);

- Diferenciação entre resíduos classificados como “verdes” e como “castanhos”;

- Colocação em prática dos conhecimentos através de um jogo, sendo construídos três quadros intitulados de “verdes”, “castanhos” e “materiais a evitar”. No qual são dadas imagens que representam “pão”, “palha”, “folhas secas”, “comida com gordura”, “tintas”, etc.

Tarefa 5

- Reunião com os funcionários da cantina com o objetivo de os sensibilizar para a forma de separar o lixo orgânico e, em seguida, colocação em prática dos conhecimentos adquiridos, procedendo-se à separação da matéria orgânica da cozinha;
- Colocar a matéria atrás referida no compostor (crianças).

Tarefa 6

- Motivar e sensibilizar os alunos para a compostagem doméstica, através de uma apresentação feita por palestrante da Valorsul e distribuição de panfletos que permita os alunos entregarem a informação aos pais (Anexo 22 – Panfleto “Compostagem caseira”).



Anexo 22 – Panfleto “Compostagem caseira”

Tarefa 7

- Permitir que os alunos observem as diferentes etapas de decomposição, através de visitas semanais ao compostor, realizando registos escritos e/ou desenhos do observado.

Tarefa 8

- Retirar o produto final;

- Procurar que os alunos compreendam a diferença entre o composto e a terra;
- Construção de uma horta escolar, sendo pedida, mais uma vez, a contribuição de toda a comunidade escolar para a aquisição da matéria-prima necessária;
- Aplicação do produto final na horta escolar.

4.3.8. Recursos Materiais

- Projetor ou quadro interativo para a apresentação do vídeo e apresentação *Powerpoint*;
- Transporte dos alunos para o local da visita de estudo;
- Computadores e acesso à internet para a pesquisa acerca dos materiais necessários para a construção do compostor;
- Resíduos orgânicos;
- Água;
- 4 paletes de madeira, braçadeiras de plástico ou arame ou parafusos/pregos que servem para unir 3 das 4 paletes em forma de caixa (a 4ª paleta serve de porta) para a construção do compostor;
- Esponja;
- Ancinho;
- Regador;
- Termómetro;
- Terra;
- Sementes.

4.3.9. Recursos Humanos

- Direção da Escola;
- Professores;

- Auxiliares da Ação Educativa;
- Encarregados de Educação;
- Alunos;
- Palestrantes;
- Motorista do autocarro da Junta de Freguesia.

4.3.10. Produtos Finais

- ✓ Elaboração de reportagens fotográficas e textuais das diferentes fases do projeto e divulgação das mesmas nas redes sociais da escola;
- ✓ Utilização do composto para a cultura de alimentos na horta da escola;
- ✓ No final, convidar entidades camarárias para dar a conhecer o trabalho desenvolvido, de modo a motivar outros estabelecimentos escolares a implementarem medidas ecologicamente saudáveis.

4.3.11. Avaliação

Será aplicado um questionário antes e após o desenvolvimento de todas as tarefas acerca: a) da quantidade de lixo produzida em Portugal; b) o seu destino maioritário; c) os problemas que o lixo pode causar; d) o que fazer para diminuir a quantidade de lixo; e) possíveis utilizações do lixo; f) o que é a reciclagem; g) o que é a compostagem. Ressalvando que o formato destas questões variará de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.

A avaliação do processo decorrerá, quinzenalmente, através das reuniões acerca do desenvolvimento do projeto e das visitas ao compostor. Na Educação Pré-Escolar não haverá uma avaliação formal, mas sim diálogos sobre o processo e o resultado.

Adicionalmente, nas diversas reuniões, será pedido aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico para preencherem uma grelha de autoavaliação acerca da sua participação, respeito pelas regras e motivação (Anexo 23 – Grelha autoavaliação por sessão) e, em seguida, os professores preencherão uma grelha de heteroavaliação (Anexo 24 – Grelha

heteroavaliação por sessão), baseada na observação do seu comportamento, permitindo compreender o seu entusiasmo, interesse, motivação e cumprimento das regras. Para De Ketele (1986, citada por Cabral, 2016), “a auto e heteroavaliação conduzem a uma meta-aprendizagem; a avaliação participada introduz os alunos nos mecanismos da construção do conhecimento; leva-os a refletir os passos dados, à compreensão das lógicas subjacentes às suas condutas.” É importante compreender o entusiasmo, interesse e motivação das crianças pelas atividades, uma vez que, segundo Sá (2002), o prazer contribui para o envolvimento pessoal e intelectual.

E por fim, a procura de que os alunos recordem os materiais necessários e a forma de construir o compostor, bem como, a atividade de preenchimento das tabelas dos verdes, castanhos e materiais a evitar com imagens permitirá, igualmente, compreender o nível de empenho dos alunos e se o conhecimento foi adquirido.

4.4. Calendarização

No quadro 15 apresento a calendarização do projeto por tarefas e meses.

Quadro 15 - Calendarização do projeto

Tarefas/ Meses	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.
1	✓	✓							
2		✓							
3		✓							
4			✓						
5			✓						
6				✓					
7			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8									✓

4.5. Considerações Finais

A realização de um projeto de compostagem numa escola dá-nos a possibilidade de despertar a atenção dos alunos em relação ao desperdício e à importância de encontrar alternativas criativas e viáveis para que, no mínimo, amenizem os impactos ambientais.

Os alunos através deste processo podem vivenciar a transformação das matérias orgânicas e, ainda, ver o fruto do trabalho por meio do composto que é produzido e utilizado na horta da escola.

Com este projeto é possível transmitir aos alunos conceitos e valores sobre a preservação do meio ambiente. Tornando-os cidadãos consciencializados e civicamente preocupados.

Em última análise, o colocar em prática do projeto supramencionado permitirá contribuir para o ambiente na escola, a entreaajuda entre pares, desenvolver competências das diversas disciplinas e, por último, contribuirá para a aquisição de novos conhecimentos, acerca de aspetos ambientais importantes para a prática da cidadania ambiental. Poderá permitir alcançar a mudança de mentalidade das crianças, mudando comportamentos e atitudes face ao ambiente, mas, também, após o findar das oito tarefas propostas, ou ainda antes, o aluno consciente e sensibilizado se torne um agente de mudança, educando para o ambiente os diversos elementos da comunidade.

Nos dias que correm o consumismo e desperdício ganharam um volume estratosférico. No século XXI ainda há, infelizmente e tristemente, muitas pessoas sem comida, acesso a água potável, sem condições primárias de vida. É, também por isso, imprescindível educar as crianças de hoje para termos melhor adultos amanhã. Adultos mais sustentáveis, cívicos, amigos do ambiente e generosos.

Seguindo o raciocínio anterior, Collares-Pereira (2020, p.10) escreve que “a crise económica, social e humana à escala planetária, aumenta não só as incertezas, mas também as especulações sobre como será o mundo no futuro” e sugere refletir sobre a importância “das consequências do nosso modo de vida no longo prazo e à escala planetária, da forma como utilizamos os recursos naturais e do modo como articulamos as nossas opções civilizacionais com a preservação da natureza” (p.11). Este livro – cuja

leitura recomendo – faz-nos pensar no amanhã, nas gerações futuras e no desenvolvimento sustentável que é tão importante.

Reflexão – Considerações Finais

Chega assim o final duma viagem com altos, baixos, curvas e rotundas. Uma viagem repleta de sensações, sentimentos, pessoas, mas, sobretudo, aprendizagens. Com o findar do presente relatório profissional fica a sensação de dever cumprido, porém, já com saudades do que passou. Saudades do contacto com os professores da Escola Superior de Educação João de Deus, o pessoal não docente, os colegas, as crianças dos mais variados Jardins-Escola, dos trabalhos, dos testes, das avaliações, dos nervos e, até, das viagens de comboio e de metro para a Escola.

A minha formação enquanto educador e professor não termina aqui. Tal como Paquay et al. (2008, p.15) defendem “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e evolução”. Para Marchão (2012, citado em Marchão & Henriques, 2019),

a construção de competência profissional, que se inicia na formação inicial (ou mesmo antes dela), é um processo longo ilimitado e intemporal de aprendizagem e de confluência reconstrutiva de saberes teóricos e práticos, mas também de capacidade e habilidades pessoais e sociais (p.78)

Todos os dias são bons dias para aprender e crescer.

Este relatório, conseqüente de várias horas de contacto com a realidade educativa, ajudou-me bastante na reflexão e aquisição de conhecimentos. Refleti sobre o que observei, lecionei e experienciei. Estudei sobre o Mundo da Educação e tudo o que ele anexa, como a planificação, adaptação, experimentação e avaliação.

O estágio curricular é bastante importante na formação de futuros docentes, aqui temos o contacto com o mundo profissional e conseguimos ter uma maior e mais vigorosa noção do dia-a-dia dos educadores e professores.

Durante os Estágios Profissionais I, II, III e IV procurei sempre transportar alegria e um sorriso sincero nos lábios, “se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender” (Estanqueiro, 2012, p. 31). O raciocínio anterior referido é, para mim, o caminho certo. É, a partir daqui, que a empatia e o crescimento acontecem. Tem de haver ligação, afeto, estima e carinho para que o desenvolvimento cognitivo flua

saudável. A relação educador/professor-aluno tem de ser estreita e assente na confiança mútua. Para o autor anteriormente referido “o grande inimigo do aluno é a indiferença do professor” (p. 24), desta forma, o professor enquanto formador tem de reconhecer as capacidades, o esforço e valorizar o trabalho do aluno.

Enquanto docente seguir-me-ei por alguns eixos defendidos por Musgrave e Zeichner (1979 e 1993, citados por Roldão, 2009, p. 44) tais como: “a natureza específica da atividade exercida, o saber requerido para a exercer, o poder de decisão sobre a ação e ainda o nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la.” Isto é, o docente planeia uma determinada atividade, adapta-a da possível melhor maneira e aplica-a, depois pode e deve refletir sobre o que fez e, aqui, tem a oportunidade de fazer alterações e adaptações que acha convenientes. Para uma determinada atividade decorrer da melhor maneira tem de existir trabalho prévio por parte do docente e um conhecimento consolidado do grupo/alunos para que a atividade seja adaptada ao grupo/alunos. Durante o estágio profissional percebi que existem muitas diferenças entre pares e que nenhuma criança ou turma é igual, e ainda bem.

Nos três primeiros semestres o estágio decorreu de forma natural, ou seja, presencialmente. No quarto e último semestre devido à pandemia de Covid19 o regime presencial deixou de ser possível. Nesta altura senti, imensamente, a falta de partilha com as crianças. A falta de abraços, afetos, segredos, birras e contacto foi assustadora. Numa fase tão precoce na vida das crianças é imprescindível a falta de afeto, devemos lutar “hodiernamente por uma formação humana e académica sólida, tendo subjacente uma formação efetiva de afeto” (Rocha & Clemente (2018, p. 78).

Aproveito esta reflexão para acentuar a importância que a equipa de supervisão e a minhas colegas tiveram ao longo desta caminhada. Apoiaram-me e incentivaram-me em todos os momentos.

No decorrer destes meus estágios tive sempre em atenção o interesse das crianças, as suas vivências, o experimentarem, o falarem, o expressarem os seus sentimentos e emoções, dando-lhes espaço e tempo pois é assim que entendo o ato de educar.

Com a defesa do presente Relatório de Estágio Profissional termina um ciclo de Estudos, mas não a minha formação, pois quero continuar a crescer, a ser um professor reflexivo, investigativo e atualizado.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (2007). Breve antologia de estudos e ensaios de Vítor Aguiar e Silva. In AA. VV. Vítor Aguiar e Silva: *A poética cintilação da palavra da sabedoria e do exemplo*. (pp. 140-207). Viseu: Governo Civil do Distrito de Viseu.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – conceções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a edição). Madrid: McGraw Hill.
- Azevedo, F., & Souza, R. J. (2012). *Géneros textuais e práticas educativas*. Lisboa: Edições LIDEL.
- Boaventura, D., & Caldeira, M. F. (2018). Literacias científica e matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 32-45.
- Bivar, A., Grosso, C., F., & Timóteo, M., C. (2012). *Metas curriculares de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Bivar, A., Grosso, C., F., & Timóteo, M., C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Blatchford, I. S. (2004) *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores em Portugal: Uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga, Espanha.
- Branco, M. (2010). Centenário do 1º Jardim-Escola João de Deus de Coimbra: A mais antiga escola infantil de Portugal. *Escola Superior de Educação João de Deus*, 1, 82-85.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares do ensino do português. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buss, A., & Moreto, C. (2019). A prática da compostagem como instrumento no ensino de conteúdos e na educação ambiental crítica. *Revista Monografias Ambientais*, 18(1), 1-10.
- Cabral, N. (2016). *Avaliação no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga, Espanha.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Reis, M. P. C. P., & Silveira-Botelho, A. T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Canavarro, J., M., P., Pereira, A., I., F., & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canavarro, j., Pereira, A. & Pascoal, P. (2001) *Diferenciação pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Cardoso, J. R., (2013). *O Professor do futuro: Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Circular n.º 4/DG/DC/DSDC/2011, de 11 de abril.
- Coelho, L. (2007). *Compostagem de resíduos agro-industriais: Monitorização do processo e avaliação da qualidade do composto* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Algarve, Portugal.
- Collares-Pereira, M. P. (2020). *Jeremias e o Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-95.
- Costa, C. A. (1973). *Questões sobre a História da Literatura Portuguesa*. (3.ª edição) Edições ASA.
- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 199-206). Porto: ASA
- Decreto-Lei n.º 14-A/2020, de 18 de março.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.
- Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho. Recuperado de https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/122920121/details/3/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=122920077
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes visuais* [PDF]. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Física – Artes visuais* [PDF]. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_1oc_educacao_fisica.pdf
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio* [PDF]. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2010). *Educação para o desenvolvimento sustentável* [PDF]. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis80.pdf>
- Direcção-Geral do Ambiente (2000). *Exemplos de compostagem e de recolhas selectivas bem sucedidas* [PDF]. Retirado de https://ec.europa.eu/environment/waste/publications/pdf/compost_pt.pdf
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação* (2.^a edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Giordan, M. (1999). O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, 10, 43-49.
- Gomes, A. (2011). *Monitorização de uma instalação laboratorial de compostagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências na língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e de professores, supervisão e pensamento crítico. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Eds.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 73-92). Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.

- Marques, R., Bellini, E., Gonzalez, C., & Xavier, C. (2017, junho). *Compostagem como ferramenta de aprendizagem para promover a Educação Ambiental no ensino de ciências*. Comunicação apresentada no Fórum Internacional de Resíduos Sólidos, Curitiba, Brasil.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores* (1ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Mendes, M. V. (1995). Didáctica da Literatura. In *Biblos enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. (Vol. 2., 143-147). Lisboa: Verbo.
- Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J. (2019). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência [PDF]. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio* [PDF]. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (s.d). *Organização curricular e programas* (4ª ed.) [PDF]. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade* [PDF]. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Mintzes, J., Wandersu, J., & Novak, J. (2000). *Ensinando Ciências para a compreensão. Uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Monteiro, J. (2016). Benefícios da compostagem doméstica de resíduos orgânicos. *Educação Ambiental em Ação*, 56, 1-7.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (2004). *Formação de professores: Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ofício circular n. °2. (2005). *Visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional, intercâmbios escolares, passeios escolares e colónias de férias* [PDF]. Recuperado de: <http://www.multiway.org/media/files/documentos/visitas-estudo-docs/legislacao2005sobreviagensescolares.pdf>
- Oliveira, M. M. G. T. (2008). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: Um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet M., & Charlier, É. (2008). *Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?* (2.^a Edição Revista). Porto Alegre: Artmed.
- Pennac, D. (1994). *Como um romance*. Edições ASA.
- Pérez, M. & López, E. (2012). *A Aprendizagem e curriculum – Didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga, Espanha.
- Reis, M. P. C. P., & Silveira-Botelho, T. (2016). O que as famílias (não) sabem sobre a educação de infância, contribuições para uma melhor prática educativa. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 70-80
- Rocha, I. R., & Clemente, J. P. (2018). Uma escola já sem toque, mas com um toque de afeto, de liberdade, unidade e criatividade. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Escola e mudança* (pp. 76-93). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor. Desenvolvimento profissional de professores* (2^a ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – apresentação de um suporte interactivo de leitura* (Dissertação de Doutoramento). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Ruivo, I. (2014). A consciência fonológica: Uma questão de práticas consistentes e sistemáticas. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 48-55.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas do 1º ciclo pela vida das ciências da natureza* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sanches, A. (2019). A Supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissionais. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Eds.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-165). Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Santos, A., & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, E. C. N. F. L. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serrano, J. M., & Almeida, J. M. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa Ministério da Educação.
- Thouin, M. (2004). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos nos ensinamentos pré-escolar e básico 1º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tendbrink, T. D. (2002) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S.

- Willingham, D. (2020). *Os materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem dos alunos?* Recuperado de <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/os-materiais-manipulaveis-favorecem-a-aprendizagem-dos-alunos>
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & ... Alves, S. (2011). *Trabalho de projeto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias* [PDF]. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Valorsul (n.d.). *Guia prático compostagem* [PDF]. Retirado de <http://www.valorsul.pt/www/uploads/educacao-ambiental/missao/valorsul-compostar-outra-forma-de-reciclar-guia-compostagem-27.pdf>
- Zabalza, A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo 1 – Protocolo Experimental: Fruto ou legume – 1.º Ano

Nome: _____

Data: ___/___/___

Protocolo Experimental – 1.º Ano As diferenças entre frutos e legumes

1. Introdução



2. Questão-problema

Como podemos distinguir um fruto de um legume?

3. Previsões

Circunda todos os alimentos que pensas ser um fruto.



4. Material

- Frutos - Legumes - Faca - Guardanapos - Tigela

5. Procedimentos

5.1. Cortar os alimentos ao meio;

5.2. Observar a existência ou ausência de sementes;

6. Resultados

6.1. Recorta os alimentos e coloca na cesta correta.



Frutos



Legumes

7. Conclusões

Podemos concluir que todos os alimentos que contêm _____ são _____, sendo a palavra _____ utilizada para outras partes comestíveis de uma planta. Por exemplo: folhas, flores, tubérculos, raízes, etc.



Anexo 2 - Excerto da história “Conversa de Irmãos”

1.º Ano- Português

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Lê o seguinte texto

Conversa de irmãos

O João e a Joana eram irmãos e estavam sempre a discutir. Cada um dizia sempre o contrário do outro.

“Alto!”, dizia o João; “baixo!”, respondia a Joana.

“Frio!”, dizia a Joana; “quente!”, respondia o João.

E assim continuavam o dia inteiro: “gordo!”, dizia um; “magro!”, respondia o outro.

Um dia, o João e a Joana tiveram um irmão.

Chamava-se Alberto, mas ficou conhecido por Bebê Mais ou Menos.

Quando o João gritava “loiro!” e a Joana “moreno!”, o Alberto olhava para ambos e concluía: “é mais ou menos...”.

E assim continuaram: “bonito!”, “feio!”, “mais ou menos” ...



Alice Vieira, Livro com Cheiro a Chocolate, Texto Editores, 2017 (texto com supressões)



Anexo 3 – Casa dos antónimos



Anexo 4 – Capa do Conto “João Pateta”



Anexo 5 - Maquete dos Rios



Anexo 6 – Proposta de trabalho: Os maiores rios de Portugal

Ano letivo 2019/2020
Estudo do Meio
4.º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____

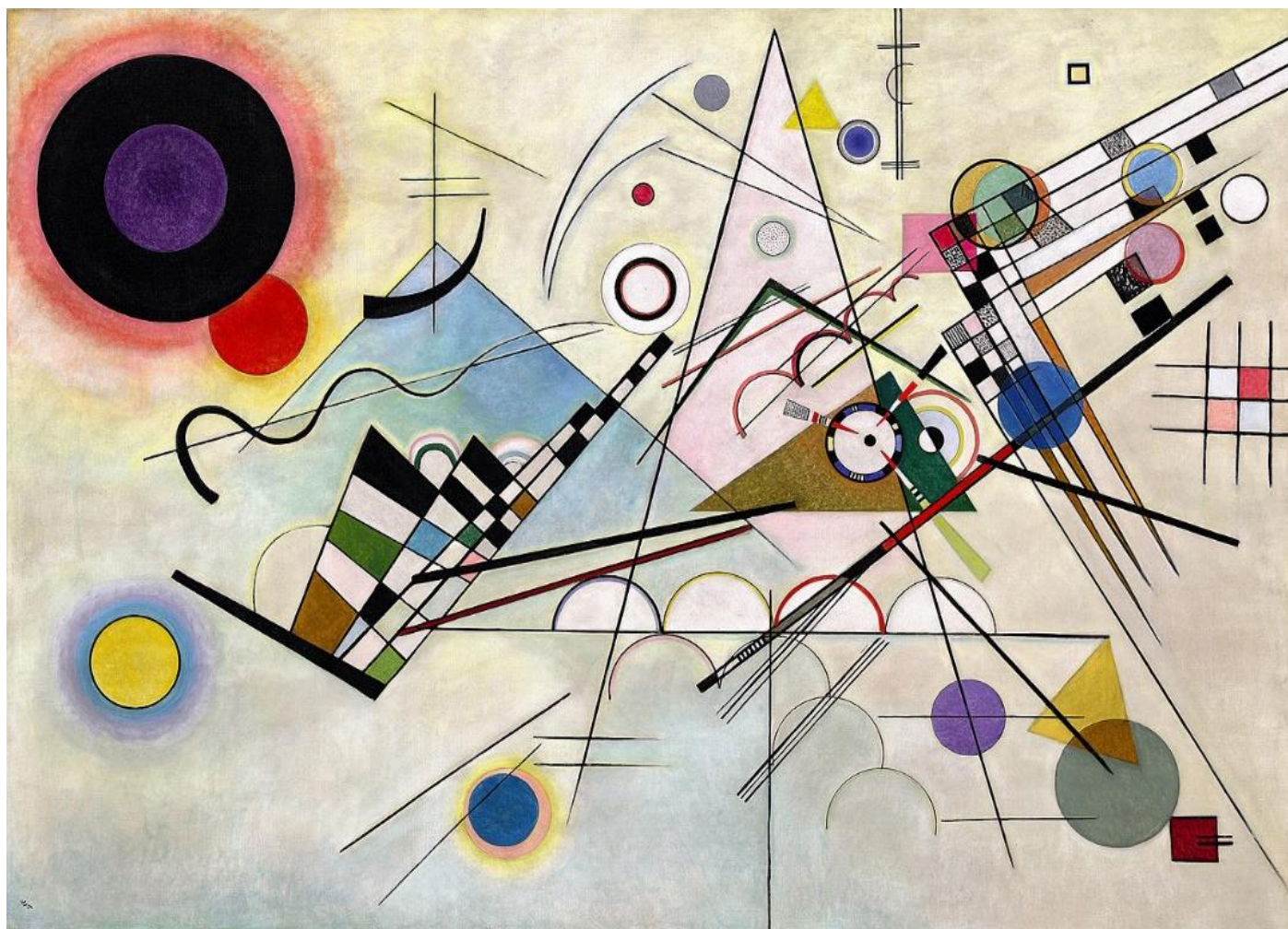
1. Observa a seguinte figura.

1.1. Escreve o nome dos seis principais rios de Portugal, nos respetivos espaços em branco.



Fig. 1

Anexo 7 - Quadro “Composition VIII” de Wassily Kandinsky



Anexo 8 e 9 – Proposta de trabalho: audição

Bibe Azul A
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: _____

Data: _____



1. Cola, por ordem, as imagens que ouviste na canção "As Mãos".

1º.

2º.

3º.

4º.

5º.

6º.

Bibe Azul A
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Recorta as seguintes imagens.



Anexo 10 - grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 5 anos

Parâmetros	1	2	3	Total
Cotações	4	4	2	10
Crianças				
C1	4	1,5	1	6,5
C2	4	4	2	10
C3	4	4	1	9
C4	4	4	1	9
C5	4	4	1	9
C6	4	2,5	2	8,5
C7	4	4	1	9
C8	4	3	2	9
C9	4	4	2	10
C10	4	4	1	9
C11	4	4	0	8
C12	4	4	1	9
C13	4	4	1	9
C14	4	4	1	9
C15	4	4	1	9
C16	4	4	2	10

Anexo 11 – Proposta de trabalho do Comínio da Matemática 3 anos

Bibe amarelo
Ano letivo 2019/2020

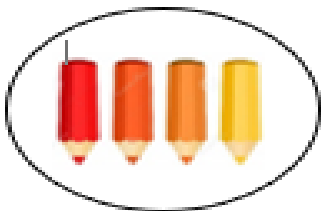


Nome: _____

Data: ____/____/____

Matemática

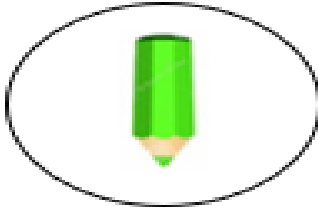
1. Conta quantos lápis de cor existem dentro de cada círculo.
 - a. Liga, com um lápis, o círculo à respetiva representação numérica.
 - b. Pinta de **vermelho** o círculo com maior quantidade de lápis e de **azul** o círculo com menor quantidade de lápis.



•

•

3



•

•

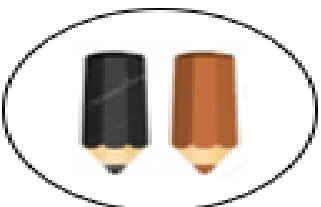
2



•

•

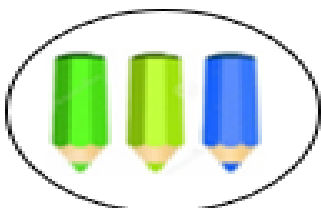
1



•

•

6



•

•

4

Anexo 12 - grelha dos resultados da atividade do Domínio da Matemática 3 anos

Parâmetros	1	2	3	Total
Cotações	5	3	2	10
Crianças				
C1	4	3	2	9
C2	5	3	2	10
C3	0	1.5	0	1.5
C4	2	3	2	7
C5	3	3	2	8
C6	4	3	0	7
C7	4	3	2	9
C8	5	3	2	10
C9	5	3	2	10
C10	5	3	2	10
C11	5	3	0	8
C12	5	3	2	10
C13	5	3	2	10
C14	5	3	2	10
C15	5	3	2	10
C16	5	3	2	10
C17	5	3	2	10
C18	5	3	2	10
C19	5	3	2	10
C20	5	3	2	10

Anexo 13 – Proposta de trabalho: sistema monetário português

2º Ano

Nome: _____ Data: _____

1. Rodeia a letra da representação que tenha a quantia mais elevada.

A



B



2. A Maria quer comprar um móvel para o quarto que custa 230 € e só tem 165 €. Que quantia lhe falta para conseguir comprar o móvel?

Resolve o problema nas quadriculas abaixo e responde na linha.

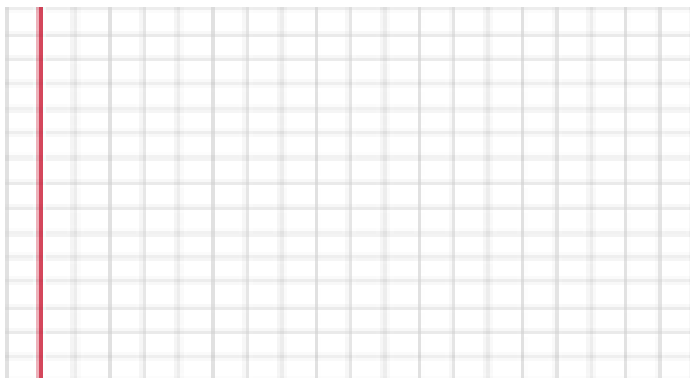


3. Observa a seguinte imagem e responde às questões.



3. 1. O Tobias foi fazer compras ao supermercado. Ele tinha uma nota de 10€ e comprou um pacote de cereais, leite e meia dúzia de ovos. Recebeu quanto de troco?

Resolve o problema nas quadriculas abaixo e responde na linha.



3.2. O Tobias com o troco que recebeu podia levar quantos cachos de bananas? Ainda ficou com algum dinheiro?

Anexo 14 - grelha dos resultados da proposta de trabalho de Matemática 2.º Ano

Parâmetros	1	2	3	4	Total
Cotações	1,5	3	3,5	2	10
Alunos					
C1	1,5	1,5	0	0	3
C2	1,5	3	3,5	2	10
C3	1,5	3	3,5	1	9
C4	1,5	3	2	1	7,5
C5	1,5	3	3,5	2	10
C6	1,5	3	2	1	7,5
C7	1,5	3	2	1	7,5
C8	1,5	3	3,5	2	10
C9	1,5	1,5	2	1	6
C10	1,5	3	2	1	7,5
C11	1,5	3	2	1	7,5
C12	1,5	1,5	2	1	6
C13	1,5	3	3,5	2	10
C14	1,5	3	3,5	2	10
C15	1,5	3	2	1	7,5
C16	1,5	3	2	1	7,5
C17	1,5	1,5	2	0	5
C18	1,5	3	2	1	7,5
C19	1,5	3	3,5	2	10
C20	1,5	3	2	1	7,5
C21	1,5	3	3,5	2	10
C22	1,5	1,5	2	0	5
C23	1,5	3	3,5	2	10
C24	1,5	3	3,5	2	10

Anexo 15 – Proposta de trabalho: Covid19

Nome: _____

Data: ____/____/____

Classificação: _____

Assinatura da Professora: _____

Assinatura do Enc. de Educação: _____

Proposta de trabalho de português- 4.º ano

1. Lê, o seguinte texto, com atenção.

O que é a COVID-19?

COVID-19 é o nome, atribuído pela Organização Mundial da Saúde, à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infeção respiratória grave como a pneumonia. Este vírus foi identificado pela primeira vez em humanos, no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, tendo sido confirmados casos em outros países.

Os sintomas mais frequentes associados à infeção pelo COVID-19 são: febre (temperatura $\geq 38.0^{\circ}\text{C}$), tosse e dificuldade respiratória (ex: falta de ar). Também pode surgir dor de garganta, corrimento nasal, dores de cabeça e/ou musculares e cansaço.

O período de contágio (tempo decorrido entre a exposição ao vírus e o aparecimento de sintomas) é atualmente considerado de 14 dias. A transmissão por pessoas assintomáticas (sem sintomas) ainda está a ser investigada.

Serviço Nacional de Saúde 24, <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/>

(consultado em 11/05/2020)

Glossário:

pneumonia: é uma inflamação dos pulmões:

2. Lê e responde, atentamente, as seguintes questões.

2.1. Qual é o nome, atribuído pela Organização Mundial de Saúde, à doença provocada pelo coronavírus?

2.2. Onde e quando foi detetado a COVID-19, pela primeira vez?

2.3. Quais são os sintomas frequentes associados à COVID-19?

2.4. Escreve o que é o período de contágio e a duração do mesmo, relativamente a este vírus.

3. O coronavírus obrigou o confinamento (estado de quem está em local fechado ou área reservada, afastado do contacto com outros) da população, à escala mundial. Enumera duas vantagens e duas desvantagens relativamente ao confinamento.

Vantagens:

1- _____

2- _____

Desvantagens:

1- _____

2- _____

4. Completa o seguinte texto com as palavras que estão na caixa.

gripe	infecções	pneumonia
vírus	respiratório	coronavírus

Os coronavírus são um grupo de _____ que podem causar _____ nas pessoas. Normalmente estas infecções estão associadas ao sistema _____, podendo ser parecidas a uma _____ comum ou evoluir para uma doença mais grave, como _____.

**Anexo 16 - grelha dos resultados da proposta de trabalho de Português 4º
Ano**

Parâmetros	2.1	2.2	2.3	2.4	3	4	Total
Cotações	0,5	1	2,5	2	1	3	10
Alunos							
C1	0,5	1	2,5	2	1	3	10
C2	0,5	1	2,5	2	1	3	10
C3	0,5	1	1,5	1	1	2	7
C4	0,5	1	2,5	2	1	1	8
C5	0,5	1	1,5	1	1	2	7
C6	0,5	1	1	1	1	1	5,5
C7	0,5	1	2,5	2	1	3	10
C8	0,5	1	2,5	2	1	3	10
C9	0,5	1	2,5	2	1	3	10
C10	0,5	1	2,5	2	1	2	9
C11	0,5	1	1,5	1	1	2	7
C12	0,5	1	2,5	2	1	3	10

Anexo 17 - Fenómeno da Compostagem

COMO FAZER COMPOSTAGEM DOMÉSTICA

- 1 Corte os resíduos Castanhos e Verdes em bocados pequenos.
- 2 No fundo do compostor, coloque, aleatoriamente, ramos grossos (promovendo o arejamento e impedido a compactação).
- 3 Adicione uma camada de 5 a 10 cm de Castanhos.



RESÍDUOS CASTANHOS

RESÍDUOS VERDES

RESÍDUOS CASTANHOS

RAMOS

- 4 Adicione, no máximo, uma mão cheia de terra ou composto pronto. Esta quantidade conterà microrganismos suficientes para iniciar o processo de compostagem (os próprios resíduos que adicionar também contêm microrganismos). Note-se que grandes quantidades de terra adicionadas diminuem o volume útil do composto e compactam os materiais, o que é indesejável.
- 5 Adicione uma camada de Verdes.
- 6 Cubra com outra camada de Castanhos.

Anexo 18 - Fenómeno da Compostagem II



TESTE DA ESPONJA

A pilha de compostagem tem água suficiente?

Espremer com a mão um pouco do material do interior do compostor:

SE PINGAR a pilha está demasiado húmida
- é preciso juntar Castanhos e revirar os materiais.

SE A MÃO CONTINUAR SECA
a pilha está com falta de água - é preciso juntar verdes,
regar e revirar os materiais.

7 Regue cada camada de forma a manter um teor de humidade adequado. Este teor pode ser medido através do "teste da esponja".

8 Repita este processo até obter o compostor cheio. As camadas podem ser adicionadas todas de uma vez ou à medida que os materiais vão ficando disponíveis.

9 A última camada a adicionar deve ser sempre de Castanhos, para diminuir os problemas de odores e a proliferação de insectos e outros animais indesejáveis.

Anexo 19 – Construção do Compostor

CONSTRUIR COMPOSTOR - PALETES MADEIRAS

1- unir 3 das 4 paletes com braçadeiras de plástico, com arame, pregos ou parafusos.

2- A quarta paleta terá a função de porta para permitir o acesso ao interior do compostor, de forma a controlar o processo de compostagem e retirar o composto finalizado. Esta porta poderá ser unida às restantes com 2 dobradiças de metal, apenas com braçadeiras, ou não ter qualquer forma de união.



Anexo 20 – Material necessário para o compostor



Anexo 21 - Material a evitar para o compostor

MATERIAIS A EVITAR

Existem alguns resíduos a evitar, pois podem dar origem a maus odores, atrair animais (ratos, moscas, etc.) ou atrasar o processo.

- Restos de carne, peixe e marisco
- Produtos lácteos
- Cinzas
- Beatas de cigarros
- Medicamentos
- Resíduos de plantas tratadas com produtos químicos
- Excrementos de animais domésticos
- Resíduos não biodegradáveis (plástico, vidro, metal, pilhas, tintas, têxteis, etc.)
- Comida temperada ou com gordura.

COLOCAR EM POUCA QUANTIDADE

- Restos de pão
- Restos de comida cozinhada sem gordura (tapar com terra)

Anexo 22 – Panfleto “Compostagem caseira”



A COMPOSTEIRA PODE SER FEITA COM DOIS RECIPIENTES, UM EM CIMA DO OUTRO.

O primeiro, sem furos, para armazenar o líquido da degradação; e o segundo com pequenos furos no fundo para permitir o escoamento deste líquido para o balde de baixo.



O MATERIAL DEVE ESTAR SEMPRE BEM AREJADO

Com o auxílio de uma furadeira ou prego quente, furos devem ser feitos na parte mais alta das laterais das caixas, que possibilitem a ventilação, mas impeçam o acesso de moscas.



APENAS ORGÂNICOS DEVEM SER DEPOSITADOS, TAIS COMO CASCAS DE FRUTAS E LEGUMES

Para facilitar a decomposição, reduza o volume do resíduo (picando em pedaços menores, por exemplo). Não se deve apertar o resíduo dentro da composteira, apenas depositá-lo.

COMPOSTAGEM CASEIRA

Aprenda como fazer!



PRIMEIRA CAMADA

Ao colocar um resíduo alimentar, cubra em seguida com material seco, isso impede o acesso das moscas ao resto de alimentos.



LÍQUIDO GERADO

Uma torneirinha pode ser instalada no primeiro balde (recipiente) para retirar o líquido gerado, conhecido como chorume; ele é reaproveitável.



MATERIAL ÚMIDO

O ideal é deixar o alimento escorrer um pouco, se estiver molhado, antes de colocá-lo na composteira.



CONTROLE DA UMIDADE

Acrescentar folhas secas, papelão e/ou poda de grama ao resíduo alimentar ajuda a equilibrar a umidade na composteira.



NÃO UTILIZAR

Carnes, leite/derivados e condimentados não devem ser acrescentados, pois causam mau odor.



MINHOCÁRIOS

Se optar pela utilização dos minhocários, é importante pesquisar espécies melhor adaptadas para a compostagem, como a minhoca californiana vermelha.

Anexo 23 – Grelha autoavaliação por sessão

Grelha de autoavaliação por sessão

ÁREA DE PROJETO

Data: ___/___/___

Grupo: _____

Tema: COMPOSTAGEM

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____

- 1- Não;
- 2- Pouco;
- 3- Algumas vezes;
- 4- Muitas vezes;
- 5- Sempre;

Deves utilizar a escala de 1 a 5



Datas das sessões do trabalho de grupo

AUTO-AVALIAÇÃO	___/___/___	___/___/___	___/___/___	___/___/___	___/___/___	___/___/___
Participei na discussão do grupo						
Respeitei as regras de trabalho em grupo						
Apresentei sugestões						
Planifiquei as atividades						
Contribuí com recursos para a realização das tarefas						
Colaborei com os meus colegas na resolução dos problemas						
Realizei, atempadamente, as tarefas que me foram atribuídas						

Anexo 24 – Grelha heteroavaliação por sessão

ÁREA DE PROJETO

Grelha de heteroavaliação por sessão

Data: ___/___/___

Grupo: _____

Tema: COMPOSTAGEM

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____



Utilizar a escala de 1 a 5

- 1- Não;
- 2- Pouco;
- 3- Algumas vezes;
- 4- Muitas vezes;
- 5- Sempre;

Datas das sessões do trabalho de grupo

AUTO-AVALIAÇÃO	___/___/___	___/___/___	___/___/___	___/___/___	___/___/___	___/___/___
Participou na discussão do grupo						
Respeitou as regras de trabalho de grupo						
Apresentou sugestões						
Planificou as atividades						
Contribuiu com recursos para a realização de tarefas						
Colaborou com os colegas na resolução dos problemas						
Realizou as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo, atempadamente						