

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cláudia Sofia da Silva Moura

Lisboa, setembro 2018

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cláudia Sofia da Silva Moura

Relatório apresentado 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 Diana Mendes Boaventura

Lisboa, setembro 2018



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) DIANA HEYDES BOAVENTURA

coorientador/a (nome completo) —

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, ...

CLÁUDIA SOFIA DA SILVA MOURA

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em EDUCAÇÃO

PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO

BÁSICO

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

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

Lisboa, 30 de agosto de 20 18



Agradecimentos

Para que este Relatório de Estágio Profissional fosse realizado, quero agradecer, em primeiro lugar, aos meus Avós por todo o apoio, atenção e afeto. É impossível falar do melhor de mim, sem falar de vocês. Obrigada por tudo!

Agradeço verdadeiramente à minha Mãe, por toda a dedicação durante este percurso da minha vida.

À minha orientadora, a Professora Doutora Diana Boaventura, por todo o carinho, disponibilidade e ajuda, desde o início da minha jornada até à finalização deste relatório.

Um especial agradecimento: ao meu namorado Rogério, pelas noites que me ajudou nos “cortes e costuras” de materiais, nas construções de vídeos para as minhas aulas e por estar sempre do meu lado; à minha colega de estágio Cátia Coimbra, pela amizade, carinho e apoio durante este magnífico caminho académico, cheio de tristezas e vitórias; e à minha amiga Catarina Martins, que apesar de nos conhecermos à quase 3 anos, parece que é uma eternidade! O teu apoio neste relatório e as nossas conversas são fulcrais na minha vida. Um grande obrigada, do fundo do meu coração, sem eles era impossível a realização deste curso e deste Relatório de Estágio Profissional.

A todas crianças, educadores e professores que contribuíram para a minha formação profissional, obrigada pelo incentivo e compreensão.

Por último, e não menos importante, à Escola Superior de Educação João de Deus e a toda a sua equipa de docentes e não docentes. Obrigada por esta oportunidade e por me ajudarem e verem crescer durante 6 anos.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV reúne, antes de mais, uma identificação e contextualização dos locais de estágio, seguida de uma calendarização e um cronograma dos quatro semestres referentes aos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018.

Encontra-se dividido em quatro capítulos, mais concretamente, os relatos de estágio, as planificações, os dispositivos de avaliação e apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto.

Relativamente ao primeiro capítulo, este é constituído por dez relatos de estágio, em que três são de atividades/aulas lecionadas por mim e os restantes sobre práticas mais significativas observadas no mesmo contexto, isto é, das educadoras/professoras ou da minha colega de estágio.

No segundo capítulo, apresento oito planificações, quatro relativas à Educação Pré-Escolar e quatro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, de atividades/aulas realizadas durante os momentos de estágio. Nestas planificações encontram-se os componentes ou os conteúdos abordados, a duração, as estratégias empregues nas aulas e os recursos utilizados.

Quanto ao terceiro capítulo, apresento a avaliação de duas propostas de atividade para as faixas etárias dos 3 e 5 anos e duas propostas de trabalho para o 1.º e 2.º ano do Ensino Básico. Foram utilizadas grelhas e gráficos circulares para a observação e análise dos grupos e turmas.

No quarto e último capítulo apresento uma proposta de Trabalho Projeto, designado *Praias – Um caixote do lixo?* Este projeto tem como objetivo sensibilizar e aprofundar, não só conhecimentos, como também valores, para uma melhor preservação do ambiente, mais precisamente, as nossas praias.

Por fim, apresento a reflexão final, no qual faço o balanço destes momentos de estágio, seguido das referências bibliográficas que utilizei para fundamentar o meu relatório.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo, Planificações, Avaliações.

Abstract

The current Professional Trainee Report I, II, III e IV gathers, above all, an identification and contextualization of the trainee locations, followed by a scheduling and a chronogram of the four semesters referring to the school years 2016/2017 and 2017/2018.

It is divided in four chapters, namely, the trainee reports, the planifications, the evaluation devices and the presentation of a proposal for a Project Work.

The first chapter this is composed by ten trainee reports, three of activities/lessons taught by me and the remaining about the most significant practices observed in the same context, such as, those performed by the educator/teacher or by my trainee colleague.

In the second chapter I present eight planifications of activities/classes taught during the Trainee Moments, four concerning Pre-School Education and the remaining four referring to the Primary School. In these planifications I show the components or the contents addressed, the duration, the strategies employed and the resources used.

As for the third chapter, I present the evaluation of two activity proposals for the age segment 3 to 5 years and two work proposals for the 1st and 2nd year of Primary School. Grids and circular graphs were used to observe and analyze the groups and classes.

In the fourth and last chapter I present a proposal for a Project Work designated *Praias – Um caixote do lixo?* This project aims to aware and deeper not only knowledge but also values for a better preservation of the environment, more precisely, our beaches.

At last I present a final reflexion in which I balance these trainee moments, followed by the bibliographical references that I used to fundament my report.

Keywords: Pedagogical Practice, Pre-School Education, Primary School, Planifications, Evaluations.

Índice Geral

Índice Geral.....	VIII
Índice de Quadros	XII
Índice de Figuras.....	XIII
Introdução	1
a) Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	3
b) Calendarização e cronograma.....	4
CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio	9
1.1. Descrição do capítulo.....	10
1.2. Relato de estágio 1 - terça-feira, 29 de novembro de 2016	10
1.2.1. Inferências e fundamentação teórica.....	11
1.3. Relato de estágio 2 - terça-feira, 10 de janeiro de 2017	12
1.3.1. Inferências e fundamentação teórica.....	13
1.4. Relato de estágio 3 - sexta-feira, 10 de janeiro de 2017.....	14
1.4.1. Inferências e fundamentação teórica.....	15
1.5. Relato de estágio 4 - terça-feira, 4 de abril de 2017	16
1.5.1. Inferências e fundamentação teórica.....	17
1.6. Relato de estágio 5 - terça-feira, 30 de maio de 2017	18
1.6.1. Inferências e fundamentação teórica.....	18
1.7. Relato de estágio 6 – sexta-feira, 2 de fevereiro de 2018.....	19
1.7.1. Inferências e fundamentação teórica.....	20
1.8. Relato de estágio 7 – sexta-feira, 2 de março de 2018	21

1.8.1. Inferências e fundamentação teórica.....	21
1.9. Relato de estágio 8 – sexta-feira, 5 de maio de 2018	22
1.9.1. Inferências e fundamentação teórica.....	23
1.10. Relato de estágio 9 – sexta-feira, 11 de maio de 2018	24
1.10.1. Inferências e fundamentação teórica	25
1.11. Relato de estágio 10 – segunda-feira, 25 de junho de 2018	26
1.11.1. Inferências e fundamentação teórica	27
CAPÍTULO 2 – Planificações	29
2.1. Descrição do capítulo	30
2.2. Fundamentação Teórica.....	30
2.3. Planificações em quadro	31
2.3.1. Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	31
2.3.2. Planificação da Atividade no Domínio da Educação Artística.....	33
2.3.3. Planificação da Atividade no Domínio da Matemática	34
2.3.4. Planificação da Atividade na Área de Expressão e Comunicação e na Área de Conhecimento do Mundo	35
2.3.5. Planificação da Aula na Disciplina de Estudo do Meio (Atividade Experimental)	37
2.3.6. Planificação da Aula na Disciplina de Matemática	38
2.3.7. Planificação da Aula na disciplina de Estudo do Meio (História de Portugal)	40
2.3.8. Planificação da Aula na disciplina de Estudo do Meio	41

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação.....	44
3.1. Descrição do capítulo	45
3.2. Fundamentação Teórica.....	45
3.3. Dispositivo de avaliação da Atividade no Domínio da Matemática.....	48
3.3.1. Contextualização.....	48
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	48
3.3.3. Apresentação dos resultados.....	50
3.4. Dispositivo de avaliação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	52
3.4.1. Contextualização.....	52
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	52
3.4.3. Apresentação dos resultados.....	54
3.5. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Português.....	55
3.5.1. Contextualização.....	55
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	55
3.5.3. Apresentação dos resultados	57
3.6. Dispositivo para avaliar a memória dos alunos.....	59
3.6.1. Contextualização.....	59
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	59
3.6.3. Apresentação dos resultados	61
CAPÍTULO 4 – Apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto.....	63
4.1. Descrição do capítulo.....	64

4.2. Introdução do Trabalho de Projeto	64
4.3. Fundamentação Teórica	64
4.3.1. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	64
4.3.2. Educação Ambiental	67
4.4. Desenvolvimento do projeto.....	68
4.4.1. Problema	68
4.4.2. Problemas parcelares	68
4.4.3. Destinatários	68
4.4.4. Entidades envolvidas	68
4.4.5. Motivação e negociação.....	69
4.4.6. Objetivos.....	69
4.4.7. Planeamento.....	69
4.4.8. Recursos.....	70
4.4.9. Produtos Finais	70
4.4.10. Avaliação	71
4.4.11. Calendarização.....	71
4.5. Considerações Finais do Trabalho de Projeto	72
Reflexão - Considerações Finais.....	73
Referências Bibliográficas	77
Anexos	85

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional I.....	5
Quadro 2 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional II.....	6
Quadro 3 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional III.....	7
Quadro 4 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional IV	8
Quadro 5 – Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	32
Quadro 6 – Planificação da Atividade no Domínio da Educação Artística.....	33
Quadro 7 – Planificação da Atividade no Domínio da Matemática	34
Quadro 8 – Planificação da Atividade na Área de Expressão e Comunicação e na Área de Conhecimento do Mundo	36
Quadro 9 – Planificação da Aula de Estudo do Meio.....	37
Quadro 10 – Planificação da Aula na disciplina de Matemática.....	39
Quadro 11 – Planificação da Aula da disciplina de Estudo do Meio (História de Portugal)	40
Quadro 12 – Planificação da Aula da disciplina de Estudo do Meio	42
Quadro 13 – Escala de Likert.....	48
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio Matemática.....	50
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	53
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho na disciplina de Português.....	57
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na avaliação da memória dos alunos.....	60
Quadro 18 - Calendarização das atividades, com duração prevista para 1 ano letivo (2017/2018).....	71

Índice de Figuras

Figura 1 – Material estruturado 3.º Dom de Froebel.....	11
Figura 2 – Tela feita de <i>musgami</i>	15
Figura 3 – Construção do peixe com peças do Tangram.....	25
Figura 4 – Aluno a representar a construção do peixe, em papel.....	25
Figura 5 – Imagem anexada ao poema.....	27
Figura 6 – Imagem com uma das quantias dos cartões do bingo.....	40
Figura 7 – Cartão de bingo plastificado.....	40
Figura 8 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da proposta de atividade no Domínio da Matemática.....	51
Figura 9 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	54
Figura 10 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Português.....	58
Figura 11 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da memória dos alunos de uma turma de 1.º ano.....	61

Introdução

A realização do presente relatório corresponde às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD). Está dividido em quatro capítulos: o primeiro sobre os relatos de estágio, o segundo sobre as planificações, o terceiro sobre os dispositivos de avaliação e o quarto com a apresentação de uma proposta de Trabalho Projeto; para além da Introdução, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

Sendo este relatório um elemento essencial na minha formação, irei começar a abordar alguns conceitos pertinentes sobre a formação inicial de professores, o estágio profissional e a prática pedagógica.

Numa fase inicial, é preciso entender como se organiza a iniciação à prática profissional, e para isso, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no artigo 11.º, informa que esta:

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

A formação profissional inicial é o momento ideal para identificarmos as nossas dificuldades, ter consciência das nossas falhas e aperfeiçoar os nossos erros. É o ponto de partida para aprendermos de como devemos de agir em determinadas situações. Para Formosinho (2009), este início proporciona aos futuros professores uma formação pessoal e social que integra métodos, técnicas, atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados para poderem exercer a profissão.

Ainda segundo Formosinho (2009), uma das componentes de formação prática dos professores é a “Prática Pedagógica” que tem como objetivo “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 98). Na formação inicial é importante que haja uma ponte que ligue a teoria com a prática pedagógica, através do estágio profissional. A articulação destas duas vertentes, vai permitir ao formador uma melhor experiência de ensino, tanto a nível social, emocional e cultural.

O estágio é uma prática docente que visa ser acompanhada, orientada e refletida. Durante esta fase, o estagiário irá desenvolver competências e atitudes que serão praticadas nas condições mais próximas da realidade, de modo consciente, responsável e eficaz (Formosinho, 2009). Almeida e Pimenta (2015) acrescentam que o estágio é como “um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (p. 9).

De acordo com Almeida e Pimenta (2015), o estágio proporciona:

aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula). (p. 16)

Aprender com a experiência, ajuda-nos a refletir, a crescer e a melhorar as nossas decisões futuras no ato de lecionar. Ao longo de todo o estágio, fui acompanhada pela minha colega de estágio e por uma equipa, constituída pelos os educadores e professores cooperantes, assim como, pelos docentes supervisores; o que me possibilitou recorrer a profissionais com mais anos de experiência para me orientarem e esclarecerem algumas dúvidas.

Na opinião de Vieira (1993), a supervisão na formação de professores é “como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). A equipa de supervisão proporciona-nos momentos de reflexão, nos quais podemos comentar, em conjunto, o nosso desempenho ao longo deste percurso. Dewey (como citado em Jacinto, 2003) acrescenta que um professor prático-reflexivo deve ter: abertura de espírito, ou seja, aceitar diversas opiniões e críticas construtivas para os erros cometidos;

responsabilidade pelos seus atos e sinceridade e empenhamento na sua atividade, mostrando motivação e dedicação, evitando a rotina.

Assim, a prática profissional reflexiva tem como finalidade desconstruir e voltar a construir novos conhecimentos e experiências por parte dos professores (Jacinto, 2003). Para isso é necessário que durante o processo de supervisão, os orientadores e o estagiário, estabeleçam uma relação de conformidade, partilhando ideias e opiniões, que visam adquirir novas construções mentais, conhecimentos e experiências (Vieira, 1993).

a) Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O primeiro, terceiro e quarto local onde estagiei pertence a uma Associação com mais de 55 centros educativos. A centenária instituição onde o estágio foi realizado situa-se no centro de Lisboa. Esta instituição está localizada numa zona urbana, onde se podem encontrar várias áreas de atividade económica, bem como cafés, bancos e restaurantes, tornando assim esta área bastante movimentada.

Apesar da sua construção ter sido realizada há mais de um século, este centro educativo encontra-se bem conservado, uma vez que nos últimos anos foram realizadas diversas obras de conservação e melhoramento. Conservando a construção inicial, o edifício possui quinze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos (onde decorrem nomeadamente, as aulas de Educação Musical), um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos de adultos e dois espaços exteriores de utilização polivalente. São ainda utilizados os laboratórios e o ateliê de Cerâmica.

Esta instituição tem as valências de pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo, sendo que na primeira valência mencionada existem 2 salas do grupo de 3 anos, 3 salas do grupo de 4 anos e 2 salas do grupo de 5 anos. Na valência do 1.º ciclo existem duas salas de cada ano de escolaridade (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano) e na valência do 2.º ciclo existe duas salas para cada ano de escolaridade (5.º ano e 6.º ano).

Posteriormente, o segundo local de estágio, pertencente à mesma associação supracitada, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) que possui as valências de berçário, creche, duas salas por cada faixa etária do pré-escolar e do 1.º ciclo.

Este estabelecimento está situado num bairro do centro de Lisboa, constituído por quatro pisos: uma cave, rés-do-chão, primeiro andar e um sótão. Possui um grande salão, onde decorrem as atividades de dois grupos de 4 anos, um ginásio, uma biblioteca, uma sala com computadores, um pequeno refeitório, uma cozinha, várias casas de banho e um gabinete da direção. No exterior existem três recreios, em que dois são cobertos e um descoberto com um escorrega e baloiços.

É um centro educativo que introduz o Inglês aos 3 anos de idade e a Educação Musical desde o berçário.

b) Calendarização e cronograma

Durante o 1.º semestre, o Estágio Profissional I foi realizado em Educação Pré-Escolar e decorreu de outubro de 2016 a fevereiro de 2017.

Ao longo deste período, o estágio compreendeu três faixas etárias diferentes: grupo dos 5 anos, grupo dos 4 anos e grupo dos 3 anos. O grupo dos 5 anos correspondeu ao momento de estágio realizado de 14 de outubro de 2016 a 18 de novembro de 2016, o grupo dos 4 anos correspondeu ao momento de estágio realizado em 22 de novembro de 2016 a 16 de dezembro de 2016 e o grupo dos 3 anos correspondeu ao momento de estágio realizado em 3 de janeiro de 2017 a 10 de fevereiro de 2017.

No 1.º semestre realizaram-se ainda Seminários de Contacto com a Realidade Educativa, de 26 de setembro a 7 de outubro de 2016 e de 20 a 24 de fevereiro de 2017, numa instituição privada em Vila Nova de Gaia, assim como 5 reuniões dos alunos com os Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada, com os Orientadores Cooperantes e os seus pares para *feedback* das atividades, no local de estágio entre outubro de 2016 e janeiro de 2017.

No segundo semestre, o Estágio Profissional II, foi também realizado em Educação Pré-Escola, de 7 março a 7 de julho de 2017. Em cada semana desse período de tempo, além dos dias de estágio, contei com duas horas de Orientação Tutorial, lecionadas por um Supervisor da Prática de Ensino Supervisionada e 5 reuniões de estágio compreendidas entre março e junho de 2017.

Tal como no momento anterior, assisti e programei atividades para cada valência de ensino, seguindo-se sempre de uma reflexão com observações, comentários e críticas construtivas pelas educadoras dos grupos e pela equipa de supervisão.

Nos cronogramas com a calendarização do estágio profissional I e II (Quadro 1 e 2), que apresentado de seguida, é possível observar de forma organizada as atividades e as suas datas correspondentes.

Quadro 1 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional I

Semestre	Atividade	Data
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	26 de setembro de 2016 a 7 de outubro de 2016
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar (grupo dos 5 anos)	14 de outubro de 2016 a 18 de novembro de 2016
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar (grupo 4 anos)	22 de novembro de 2016 a 16 de dezembro de 2016
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar (grupo dos 3 anos)	3 de janeiro de 2017 a 10 de fevereiro de 2017
	Reuniões de estágio	5 reuniões de estágio: entre outubro de 2016 e janeiro de 2017
	Orientação Tutorial	2 horas por semana
	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	20 de fevereiro de 2017 a 24 de fevereiro de 2017

Quadro 2 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional II

2.º	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar (grupo dos 3 anos)	7 de março de 2017 a 4 de abril de 2017
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar (grupo 4 anos)	21 de abril de 2017 a 26 de maio de 2017
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar (grupo dos 5 anos)	30 de maio de 2017 a 7 de julho de 2017
	Reuniões de estágio	5 reuniões de estágio: entre março e junho de 2017
	Orientação Tutorial	2 horas por semana

O 3.º semestre, referente ao Estágio Profissional III, decorreu entre 18 de setembro de 2017 até 2 de março de 2018, e estagiei no 4.º e 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além do estágio nestes anos do ensino, o meu percurso académico foi composto com Orientação Tutorial, quatro reuniões de estágio entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018; e por fim, com o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, que ocorreu de 18 de setembro a 6 de outubro de 2017.

Foi durante o semestre supracitado que colaborei no projeto “EDUcar para o MAR – EDUMAR”, SAICT-POL/23480/2016. A instituição proponente deste projeto é a Associação de Jardins-Escolas João de Deus, através da Escola Superior de Educação João de Deus e participam ainda a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar do Instituto Politécnico de Leiria, o Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa e as escolas públicas e privadas do ensino básico do 1º e 2º ciclos. Este projeto tem como finalidade alertar e consciencializar os alunos do 4.º e 5.º anos para a preservação e sustentabilidade do mar e dos seus recursos através da ciência cidadã.

Por fim, no 4.º semestre (Estágio Profissional IV), fiz um estágio na valência do 3.º e 1.º ano do Ensino Básico, de 5 de março a 4 de maio de 2018, e de 7 de maio a 6

de julho de 2018, respetivamente. Este semestre incluiu, à semelhança dos anteriores, Seminários de Contacto com a Realidade Educativa, Orientação Tutorial e cinco reuniões de estágio.

No dia 22 de junho de 2018, sucedeu a minha Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, numa turma do 4.º ano, avaliada por um júri composto pelo professor titular da turma e por dois docentes da equipa de supervisão.

Nos cronogramas com a calendarização do estágio profissional III e IV (Quadros 3 e 4), que apresentado de seguida, é possível observar de forma organizada as informações descritas.

Quadro 3 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional III

3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	18 de setembro de 2017 a 6 de outubro de 2017
	Estágio na valência de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)	13 de outubro de 2017 a 1 de dezembro de 2017
	Estágio na valência de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)	4 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
	Reuniões de estágio	4 reuniões de estágio: entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018
	Orientação Tutorial	2 horas por semana
	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa – EDUMAR	26 de fevereiro de 2018 a 2 de março de 2018

Quadro 4 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional IV

4.º	Estágio na valência de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)	5 de março de 2018 a 4 de maio de 2018
	Estágio na valência de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)	7 de maio de 2018 a 6 de julho de 2018
	Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional (4.º ano)	22 de junho de 2018
	Reuniões de estágio	5 reuniões de estágio: entre maio e julho de 2018
	Orientação Tutorial	2 horas por semana

CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do capítulo

Neste primeiro capítulo são apresentados os relatos diários de aulas observadas e aulas dadas por mim, ao longo do período de estágio. Estes relatos serão fundamentados nos aspetos que achei mais importantes através de citações de autores e conceitos emergentes da revisão de literatura.

1.2. Relato de estágio 1 - terça-feira, 29 de novembro de 2016

Neste dia de estágio, a educadora de um grupo de 4 anos, realizou uma atividade, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, pertencente ao Domínio da Matemática, no qual utilizou um material manipulativo estruturado: o 3.º Dom de Froebel.

A educadora pediu para duas crianças ajudarem a distribuir as caixas do 3.º Dom de Froebel. Questionou o grupo de crianças relativamente ao nome do material, à forma da caixa e à matéria-prima que deu origem ao material (madeira), bem como à proveniência dessa mesma matéria-prima. Solicitou ainda às crianças que estas lhes dessem exemplos de objetos feitos com esse material e inquiriu sobre o número de cubos que estavam dentro da caixa.

Com o 3.º Dom de Froebel, as crianças iam lembrar todas as construções que tinham aprendido (muro baixo, muro alto, cadeirão, mesa e as duas cadeiras, comboio e a cama). Para isso, a educadora recorreu à narração de uma história (inventada) com imagens apelativas e de tamanho grande, no qual entrava uma personagem, o Zecarias, que possuía uma quinta com vários animais. Ao longo da história, a educadora foi introduzindo as várias construções e algumas situações problemáticas, nas quais crianças utilizaram o cálculo mental para poder responder corretamente. Para finalizar, a educadora pediu para arrumar o material corretamente dando as indicações de: retirar a tampa da caixa, colocá-la em cima da mesa, com a ranhura virada para baixo e colocar os cubos em cima da tampa, pela mesma ordem como encontraram ao abrir.

Durante as construções, as crianças nunca destruíram o que tinham feito e utilizaram sempre as duas mãos em simultâneo e os dois dedos em forma de pinça (indicador e polegar).



Figura 1 – Material estruturado 3.º Dom de Froebel.

1.2.1. Inferências e fundamentação teórica

É imprescindível a utilização de materiais manipuláveis, pois estes são o auxílio das crianças na resolução de problemas e na representação de conceitos matemáticos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Os materiais manipuláveis são instrumentos reais que dão à criança a possibilidade de os manipular, sentir e movimentar, sendo aplicados no seu quotidiano ou na representação de ideias (Camacho, 2012).

Um exemplo desses materiais manipuláveis é o 3.º Dom de Froebel (figura 1). Caldeira (2009, p. 248) explica que é um material “composto por 8 cubos dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo” que estão “dispostos de forma organizada”.

No início, para manusear estes materiais, a educadora tem de explicar ao grupo um conjunto de regras. Segundo Caldeira (2009), a criança deve usar as “duas mãos em simultâneo”, utilizar os “dedos polegar e indicador em forma de pinça”, “fazer as construções sempre da esquerda para a direita” e nunca “destruir” as construções (p. 248). Para além destas noções, a autora acrescenta que o “abrir, arrumar e fechar a caixa” também necessita de algumas normas (p. 249).

Enquanto a educadora ia contando a história, as crianças iam explorando as construções. De acordo com Vayer, Maigre e Coelho (2003), a elaboração de uma história permite “que a criança imagine tudo, construa tudo, em particular as noções que servirão de base ao raciocínio matemático” (p. 126).

O uso deste tipo de estratégias torna a aprendizagem mais apelativa para as crianças. Silva et al. (2016) afirmam que o educador é que possui esse papel importante,

pois “desperta na criança o desejo de saber mais e compreender melhor” as noções matemáticas (p. 83).

Se o educador/professor tirar partido de diversos materiais que visam estimular e despertar a atenção das crianças, irá proporcionar um bom ambiente de sala de aula e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Relato de estágio 2 - terça-feira, 10 de janeiro de 2017

Durante este dia de estágio, a atividade que foi desenvolvida com o grupo insere-se na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais precisamente no subdomínio do prazer e motivação para ler e escrever, envolvendo conceitos na Área do Conhecimento do Mundo.

Após o inicial acolhimento, a educadora de um grupo de 3 anos, pediu para as crianças fazerem uma “meia-roda” no tapete e passou para a leitura da história *Quem comeu a minha papa?* da autora M. Christina Butler. Este livro é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para Educação Pré-escolar, destinado a leitura em voz alta.

Esta história fala de um pequeno ursinho que não gostava nada de comer papa. Os pais bem tentavam, acrescentando mel, amoras ou nozes, mas mesmo assim o ursinho recusava-se a comer. Para tentarem convencê-lo afirmavam que iam dar a sua papa ao urso mau da montanha, mas o pequeno urso continuava a não acreditar no urso da montanha, mesmo vendo que alguém comia a papa que estava dentro das taças, que os pais deixavam em cima do tronco do jardim. Como o ursinho tinha pesadelos e ficava sem forças para brincar, tomou a decisão que tinha de comer a papa toda e veio a descobrir que quem comia a papa das taças que estavam no jardim, não era o urso mau, mas sim outros pequenos animais, como por exemplo o esquilo ou o ouriço-cacheiro.

Enquanto a educadora contava a história, ia introduzindo conceitos da Área do Conhecimento do Mundo, questionando as crianças sobre a classe dos animais a que pertence o urso, o porquê de ser um mamífero, onde vive, o que come, se são animais selvagens ou domésticos e porquê, e fez ainda referência que existem várias espécies de ursos: os que vivem nas florestas, os que vivem no Pólo Norte (ursos polares) e os pandas.

Durante a leitura da história, as crianças permaneceram calmas e atraídas pelo tema da história. Este livro possuía imagens apelativas que chamaram a atenção das crianças e permitiram que a sua postura fosse de tranquilidade e interesse.

1.3.1. Inferências e fundamentação teórica

A educadora optou por começar o dia com estimulação à leitura. Coelho (2011) cita que “conduzir as crianças à descoberta do prazer da leitura depende do trabalho pedagógico do educador” (p. 2).

Uma conversa ou uma história no tapete, durante a manhã, desenvolve na criança a memorização, atenção, concentração, o saber ouvir, o esperar pela sua vez e tranquilidade, proporcionando o respeito pelos outros, para além de que é um momento calmo e um programa em grupo (Cordeiro, 2008). Coelho (2011) acrescenta ainda que a “leitura e o conto de histórias baseiam-se na exploração do carácter lúdico da linguagem” e do “prazer em lidar com as palavras” (p. 2).

Um educador quando lê para um grupo de crianças fornece, segundo Coelho (2011, p. 2) “o conhecimento necessário”, uma “fonte de prazer” e mais importante ainda a “possibilidade de “viajar” pelo mundo através das páginas de um livro”.

Para que isso aconteça é necessário que a sala contenha materiais de leitura e de escrita variados e atrativos, que o educador crie rotinas diárias que envolva o prazer da leitura, que a criança oiça e veja a leitura de vários materiais com vários fins específicos e que tanto o docente como o discente conversem sobre o que ouviram ler (Sim-Sim, 2009).

É importante que na Educação Pré-Escolar, o/a educador/a leia diariamente uma história e promova o gosto pela leitura, e no final, fomente o diálogo com as crianças sobre a mensagem transmitida na história.

Durante a leitura, a educadora foi explorando oralmente conteúdos ligados à Área do Conhecimento do Mundo, o que proporcionou um momento de interdisciplinaridade.

Para Santos (2010) a interdisciplinaridade é:

trabalhar nas mais diferentes áreas do conhecimento para distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam cada disciplina e desse modo se detetar onde se poderá estabelecer as conexões possíveis e reunir novas produções do conhecimentos, pesquisas, possibilidades de trocas de experiências e interação entre as diferentes áreas do saber. (p. 8)

Silva et al. (2016) encaram a “Área do Conhecimento do Mundo como sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” proporcionando assim a interdisciplinaridade (p. 85).

Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994) são os “professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas” (p. 8).

É importante que o educador, durante as suas atividades, mostre ao grupo que há uma ligação entre as diferentes áreas e domínios, para que a criança compreenda que tudo está organizado e relacionado com o mundo à sua volta.

1.4. Relato de estágio 3 - sexta-feira, 10 de janeiro de 2017

Em cada grupo etário, cabe às alunas estagiárias organizar um dia de atividades que aborde as áreas da Educação Pré-Escolar. Relato, de seguida, um dos dias que em realizei essas atividades, a um grupo dos 3 anos.

Na parte da manhã, comecei por pedir às crianças para se sentarem no tapete, em “meia-roda” e, no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contei a história *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. No final da leitura, juntamente com as crianças, fizemos uma pequena exploração da história em consonância com alguns elementos da mesma.

Na Área do Conhecimento do Mundo lembrei quais os constituintes das plantas (uma vez que esta atividade tinha sido explorada pela minha colega de estágio) bem como os fatores fundamentais para o desenvolvimento das plantas. Expliquei que algumas partes da planta podem ser comestíveis. Para comprovar isso mesmo, levei dentro de uma cesta vários legumes: cenoura (com rama), nabo, batata, cebola, couve-flor, alho francês e brócolos. Estes alimentos passaram pelas mãos de todas as crianças.

Deste modo, puderam manuseá-los, cheirá-los e provar algumas rodelas de cenoura crua.

Antes de terminar esta atividade, utilizando uma tela de tamanho grande, decorada como se fosse uma horta e com várias partes da planta feitas de *musgami* (Figura 2), solicitei a cada criança que colocasse na tela as plantas comestíveis de forma a que as raízes ficassem debaixo da “terra” e os restantes constituintes na parte de cima da mesma.

Por fim, pedi para as crianças se levantarem e cantarem uma música relacionada com o tema *Plantei um pé de alface...* (uma música inventada por uma colega de mestrado).



Figura 2 – Tela feita de musgami.

1.4.1. Inferências e fundamentação teórica

A leitura da história possibilitou contextualizar o tema abordado neste dia. Um dos meus objetivos na atividade do Conhecimento do Mundo era estimular as crianças a nível sensorial, ou seja, trabalhar os diversos sentidos, mais precisamente o tato, olfato, gosto ou paladar e visão.

Estas “atividades de expansão sensorial”, como dita (Zabalza, 1998, p. 208) visam trabalhar esses tais sentidos. Com a visão, a criança consegue “reconhecer, denominar, comparar, valorar esteticamente”; o tato tem “tanto de contacto com objetos” como de “sensações perceptivas próprias (sentir o bater do coração, movimentos ao mastigar”, entre outros); o gosto apresenta às crianças se o alimento é “insosso, salgado, saboroso”, entre outros; e com o olfato “combinam-se muitos

cheiros”, quando “nós mesmos libertamos”, quando “usamos perfumes” ou em alimentos.

Os objetos no concreto tornam-se interessantes para uma criança quando têm a oportunidade de os poder agarrar, transportar, explorar e associar a outros objetos, o que leva a uma associação de ideias a nível de conhecimentos (Vayer et al., 2003).

Com a exploração e manuseamento dos legumes, criei um ambiente motivador e interessante para as crianças. De acordo com Arends (1995), a motivação é “uma das forças importantes que orientam as ações dos alunos” (p. 122), e acrescenta que “o nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular está certamente associado com a sua motivação para o sucesso” (p. 126).

O papel do educador “não é o de pôr palas na criança para que ela só olhe numa direção, mas sim o de multiplicar os estímulos, as perspetivas, as paisagens, os detalhes” (Zabalza, 1998, p. 126).

Assim, estando perante várias crianças curiosas, a educadora tem de proporcionar experiências diretas, enriquecer e diversificar estímulos, para que as atividades se tornem interessantes e mais enriquecedoras.

1.5. Relato de estágio 4 - terça-feira, 4 de abril de 2017

Para iniciar a atividade relacionada com a Área do Conhecimento do Mundo, a educadora titular do grupo dos 4 anos, começou por dispor as crianças em semicírculo, utilizando as cadeiras da sala. Começou por fazer uma revisão sobre as plantas, pois ia introduzir o tema dos animais, mais precisamente a classe dos mamíferos. Fez algumas perguntas dirigidas, tais como: características dos seres vivos, se todos os animais tinham o mesmo tipo de alimentação, qual o modo de locomoção dos mesmos, e se todos os animais se deslocam da mesma maneira. As crianças iam respondendo às questões, respetivamente.

A educadora esclareceu que os cientistas agrupam/organizam os animais de acordo com as suas características. Acrescentou que iam falar da classe dos mamíferos e, para isso, utilizou materiais tecnológicos, isto é, usou o projetor e o computador (*power point*) para as crianças assistirem à projeção de várias imagens de animais

mamíferos. Começou por falar do ser humano e questionou as crianças como nascemos, como alimentamos um bebé, como respiramos e como é o revestimento do nosso corpo (para isso a educadora pediu que arregassem as mangas e verificassem o que tinham por cima da pele, bem como que tocassem no cabelo).

Ao longo da atividade foi mostrando na tela as imagens de um macaco, tigre, leão, elefante, girafa, golfinhos, morcegos, entre outros, referindo sempre as suas características e os habitats onde vivem. No fim, pediu a cada criança que dissesse o nome de outro animal, pertencente a esta classe e com as mesmas características.

As crianças ficaram entusiasmadas e estavam muito participativas por estarem a realizar uma atividade diferente da sua rotina.

1.5.1. Inferências e fundamentação teórica

Uma das mudanças geracionais que ocorreu no mundo foi o aparecimento de recursos tecnológicos que, hoje em dia estão muito presentes no nosso quotidiano.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) representam para Amante (2007, p. 167) “um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem” e aplicadas ao “método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo”.

Neste dia, estas ferramentas tecnológicas foram usadas na Área de Conhecimento do Mundo, o que permitiu às crianças observarem imagens de vários animais mamíferos, que não se conseguiam levar para uma sala de aula. Assim, o computador e o projetor permitiu dar uma resposta rápida às curiosidades das crianças, de modo a que estas conseguissem construir conhecimentos e desenvolver uma melhor compreensão do tema explorado pela educadora/professora.

Botelho (2009) considera que:

no caso dos professores, a necessidade de atualização face a este fenómeno emergente, bem com a adoção de novas práticas para a sala de aula, torna-se quase imperativo, de modo a conseguir, como tais práticas, uma visão renovada e moderna da escola, fazendo, assim, a ponte entre a realidade escolar e a realidade do dia-a-dia tal como é vivenciada pelos alunos. (pp. 103-104)

A tecnologia vai evoluindo e as crianças vão crescendo e aprendendo ao mesmo ritmo que os recursos tecnológicos. Como educadores/professores, mais precisamente a comunidade escolar, temos de acompanhar as futuras gerações para as auxiliar na aprendizagem, na sua formação pessoal e social.

1.6. Relato de estágio 5 - terça-feira, 30 de maio de 2017

Este dia foi diferente para as crianças dos 5 anos, uma vez que, as educadoras e as respetivas estagiárias, marcaram uma visita de estudo. Deslocámo-nos de autocarro ao Oeste Infantil, situado em Torres Vedras.

Esta festa da criança é realizada em dois grandes pavilhões, com vários espaços de atividades para as crianças participarem, se divertirem e aprenderem. Também contam com um espaço exterior onde decorrem outras animações.

Durante a visita, os grupos de crianças foram divididos pelas educadoras e pelas estagiárias. As crianças puderam desfrutar de diversas atividades lúdicas e educativas, desde pinturas, passando por jogos dramáticos e até passeios a cavalo.

1.6.1. Inferências e fundamentação teórica

A concretização de visitas de estudo proporciona às crianças, em simultâneo com a aprendizagem, um grande entusiasmo e momentos de diversão.

Almeida (1998) opta por definir o termo visita de estudo como uma “qualquer deslocação efetuada por alunos ao exterior do recinto escolar”, com “objetivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos” no meio escolar (p. 51).

A realização destas atividades desenvolvem ainda, para o mesmo autor (1998, p.45) “capacidades psicomotoras e promovem a motivação gerando um interesse espontâneo”, como também a “confiança”, “cooperação”, “tomada de decisões e o espírito de equipa”. Faria et al. (2015) acrescenta que as crianças “dão importância ao facto de nestes contextos terem a possibilidade de escolha e de (...) poderem socializar com os colegas” (p. 27).

É uma grande responsabilidade, tanto para os professores como para nós estagiárias, acompanharmos estas crianças nas visitas de estudo, mas a educação em contexto não-formal, possibilita várias experiências e momentos agradáveis, proporcionando recordações por um longo período da vida de cada criança.

1.7. Relato de estágio 6 – sexta-feira, 2 de fevereiro de 2018

No âmbito de uma unidade curricular da ESEJD, foi solicitado, a mim e à minha colega, um trabalho que tem por base os ativadores criativos, nomeadamente a desmontagem de frases.

Num dia de estágio profissional estivemos presentes numa aula do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em que a professora propôs às crianças fazerem uma quadra que rimasse sobre o Dia de Reis, e observámos que a maior parte das crianças teve dificuldade em elaborar a quadra. Assim, solicitámos à professora da turma, dar uma aula que não estava programada para verificar se a atividade que programámos para a unidade curricular ajudava a colmatar esta dificuldade.

O objetivo desta aula era desenvolver a criatividade e elaborar frases que rimam. Para isso, começamos por distribuir aos alunos uma folha para completarem a lengalenga *A casa dos bichos* de Luísa Ducla Soares. Durante este momento, as crianças tinham de descobrir a resposta à pergunta da lengalenga, de modo a rimarem. Por exemplo, eu e a minha colega questionávamos: “Quem está no telhado?”, e as crianças a partir das imagens (anexo I) que tinham no lugar, tinham de arranjar uma resposta que rimasse. Houve várias respostas, como: “Um gato assanhado.”, “Um gato pintado.”, “Um gato malhado.”, entre outros. De seguida, os alunos tinham de cortar e colar as imagens nos locais corretos da ilustração da lengalenga (anexo II).

Posteriormente, pedimos para identificarem as palavras que rimam e nos dizerem outras palavras que terminassem com o mesmo som. Assim, tornava-se mais fácil concretizar a proposta seguinte, no qual a pares, elaboravam uma nova lengalenga, a partir da anterior, em que as frases que escreviam deveriam de rimar com a última palavra da frase anterior (Anexo III).

No final, pedimos que fizessem a ilustração da lengalenga que criaram e mostrassem aos restantes colegas.

1.7.1. Inferências e fundamentação teórica

Relativamente aos ativadores criativos, Costa (2014) refere que estes são:

recursos e técnicas que podem ser utilizados para acionar a imaginação criadora, estimulando os dois hemisférios: o esquerdo – mais racional, convergente, matemático; e o direito – intuitivo, sensível, divergente, fazendo com que ambos colaborem para a solução criativa de questões que possam ser apresentadas. (p. 40)

Em suma, os ativadores criativos são como pequenos estímulos mais eficazes para despertar e dinamizar a imaginação criativa que, de um modo novo e original, fomentam a utilização de todo o cérebro (Prado, 2011).

Os ativadores criativos são bastante importantes para o desenvolvimento das crianças. Apesar de serem bastante diversificados existe algo em comum entre eles: estimulam, reavivam, exercitam e consolidam o potencial criativo que se encontra “adormecido”. Assim, utilizando os diversos ativadores, o pensamento das crianças poderá tornar-se mais criativo, intuitivo, globalizador, plástico, inventivo e imaginativo (Prado, 2011).

O ativador criativo de desmontagem de frases permite trabalhar a frase de forma criativa, podendo, através desta construir e aumentar o conhecimento das palavras e das relações entre estas, possibilitando a formação de novas frases, recorrendo às palavras sinónimas e às palavras contrárias (antónimos). Trata-se de explorar todas as possibilidades para conseguir “dominar” a frase e tentar modificá-la, de tal maneira que, a partir dela se pode construir outras frases, textos, poemas, frases publicitárias, entre outros (Prado, 2011).

Assim, de forma lúdica, sem receios e sem medos, levámos as crianças a criarem e a construírem uma lengalenga que rima.

1.8. Relato de estágio 7 – sexta-feira, 2 de março de 2018

Durante o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, de 26 de fevereiro a 2 de março de 2018, colaborei no Projeto “EDUcar para o MAR – EDUMAR”, como já referi anteriormente.

Este projeto tinha como objetivo educar os alunos do 4.º e 5.º anos, de várias escolas da área de Lisboa, para preservação e sustentabilidade do mar e dos seus recursos através da ciência cidadã. Neste projeto foram criadas e implementadas atividades de ciência interdisciplinares, centradas nas causas e consequências das alterações climáticas nos ecossistemas rochosos da zona entre marés. Estas atividades eram dirigidas às crianças mas envolviam os professores, alunos dos cursos Técnicos Superiores, Licenciatura, Mestrado e investigadores.

Assim, ao longo deste projeto, pude acompanhar os alunos do 4.º ano em várias atividades relacionadas com a importância da monitorização dos parâmetros da água e da distribuição de espécies marinhas. Participei numa visita ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência, para uma sessão de esclarecimentos sobre o significado, importância, causas e consequências das alterações climáticas. Organizei e dinamizei uma atividade em sala de aula, no qual os alunos aplicaram um protocolo experimental (concretizado pela equipa do projeto), para analisar os parâmetros físico-químicos da água. Colaborei numa visita à Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar do Instituto Politécnico de Leiria, onde as crianças executaram duas atividades experimentais, relacionadas com a temática; e uma ida à praia (São Pedro do Estoril), onde captaram fotografias, com o uso de *tablets*, da distribuição de algumas espécies marinhas. Estas fotografias foram colocadas, no momento, numa plataforma online, no qual os cientistas puderam ter acesso.

No final, os alunos de todas as escolas que participaram neste projeto, realizaram trabalhos para uma exposição: “O Olhar das Crianças Sobre as Alterações Climáticas e Ciência Cidadã”, que decorreu no Museu João de Deus, em Lisboa.

1.8.1. Inferências e fundamentação teórica

Machado (1991) define projeto como sendo um “plano para realizar qualquer acto” (p. 237). O mesmo autor (1991, p. 237) acrescenta que é um “conjunto de processos didáticos que consiste especialmente em proporcionar aos educandos

conhecimentos adquiridos através da realização de trabalhos escolares, individuais ou colectivos, subordinados a um plano previamente elaborado”.

Ao longo das atividades e das visitas de estudo que participei neste projeto, fui apercebendo de vários fatores que contribuíram para uma melhor aprendizagem nos alunos. Envolver a escola, ou mais precisamente os alunos, na participação de projetos, oferece vários benefícios aos mesmos. De acordo com Silva et al. (2016), incorporarem os projetos nas “diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem (...), promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 11). O Programa de Estudo do meio no 1.º Ciclo (Ministério da Educação [ME], 2004) acresce que “permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas” (p. 67).

Sendo uma iniciativa que não partiu das crianças, para que haja um bom aproveitamento das aprendizagens é necessário que o professor estimule a participação e a motivação dos seus alunos. Todos os alunos do 4.º ano onde estagiei mostraram entusiasmo nas atividades propostas.

Essa emoção também foi transmitida aos pais, que no final do projeto, envolveram-se na concretização dos trabalhos para a exposição. Na opinião de Pereira (2010) envolver os pais no meio escolar é essencial no quotidiano dos filhos. Segundo a mesma autora (2010), os fatores que influenciam esse envolvimento são “a comunicação, a motivação, os afetos, a relação de proximidade com o professor, (...) reconhecimento dos esforços e progressos (...)” entre outros (p. 71).

Criar bons ambientes e boas relações entre família e a escola, proporcionará ao aluno uma melhor segurança, satisfação e empenho na vida escolar. Também considero que é uma mais-valia ter tido a possibilidade de participar num projeto de investigação na área da educação durante a minha formação académica.

1.9. Relato de estágio 8 – sexta-feira, 5 de maio de 2018

Para a turma do 3.º ano do Ensino Básico, a aula de História de Portugal foi lecionada pela minha colega de estágio, na sequência de uma aula programada.

Começou por mostrar uma banda desenhada. Questionou os alunos quanto à diferença entre a banda desenhada e outros tipos de texto, assim como organizou e

definiu a estrutura da mesma. Estes 20 minutos de aula serviram de ponte para a seguinte disciplina, Estudo do Meio.

Após a leitura, perguntou à turma a que personalidades da História de Portugal é que a banda desenhada se referia, e como respostas, os alunos afirmaram que o tipo de texto supracitado, era referente a uma história de amor do passado nacional: D. Pedro e D. Inês de Castro.

Durante este período de tempo, a minha colega foi comunicando com a turma sobre os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o reinado de D. Pedro I. Foi referenciando locais importantes, tais como a Quinta das Lágrimas e a Fonte das Lágrimas, e mostrou imagens do Mosteiro de Alcobaça, onde se encontra os túmulos do rei e da rainha.

Finalizou a aula com a audição e visualização de um *videoclip*, do CD “As Canções da Maria – Especial História de Portugal” de Maria Vasconcelos, no qual os alunos cantaram e dançaram.

1.9.1. Inferências e fundamentação teórica

A História de Portugal permite conhecer o nosso passado nacional. Na sua definição, aparece como “a exposição com bases científicas de coisas memoráveis, de acções, de factos passados relativos aos homens em geral” (Machado, 1991, p. 350).

A História vista como uma disciplina, segundo Torres, Barros e Ferreira (2016), “permite compreender realidades passadas, analisando os inúmeros vestígios deixados pelos nossos antepassados” para que assim os alunos compreendam “o tempo presente” (p. 6).

Levar os alunos a aprender História “é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar (...), os tempos e os espaços históricos. É olhar para o outro em tempos e espaços diversos” (Schmidt & Cainelli, 2012, p. 20).

A História de Portugal é um conteúdo que chama muito a atenção dos alunos, é algo por que estes se interessam, que gostam e que estão à espera de saber mais. A minha colega de estágio, começou por extrair as ideias prévias dos alunos, sobre o

passado de D. Pedro I e de D. Inês de Castro. Schmidt e Cainelli (2012), referem que esses conhecimentos são referências que as crianças vão construindo no decorrer das suas aprendizagens.

Para os alunos não perderem o entusiasmo deste tema, é necessário que os professores e alunos explorem os conteúdos de forma lúdica e divertida. Estes são responsáveis, na perspectiva de Schmidt e Cainelli (2012, p. 34), “por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir (...) o percurso da narrativa histórica”.

Estudar o nosso passado, ajuda-nos a descobrir quem somos e como chegamos até aos dias de hoje.

1.10. Relato de estágio 9 – sexta-feira, 11 de maio de 2018

O dia de aula começou com a professora titular de uma turma do 1.º ano, a solicitar aos alunos que arrumassem todo o material escolar que estava sob as mesas. Pediu a ajuda de duas crianças para distribuir vários sacos transparentes com o seguinte material estruturado: o Tangram.

Antes de mais, os alunos puderam brincar livremente com este material, onde fizeram várias construções (algumas conhecidas e outras inventadas).

A professora começou por pedir aos seus alunos a construção do quadrado. Foi acompanhando a turma com um Tangram feito de *musgami*, de tamanho grande, no quadro. A partir da construção já realizada, a docente deu algumas indicações de orientação, de forma a que os alunos movimentassem o quadrado, tais como: “Rodem o quadrado para o vosso lado direito.”, “Agora, vão rodar para o vosso lado esquerdo!”, “Quero um vértice a apontar para o quadro e outro para a vossa barriga.”, “um vértice no canto superior direito”.

Posteriormente, referiu que iam aprender uma nova construção: um peixe (figura 3), parecido com a Dori do filme *À Procura de Nemo*. A professora seguiu a turma, passo a passo, peça a peça, no quadro, e no fim, distribuiu uma folha A5 com um Tangram, para os alunos recortarem as peças e colarem num caderno (de folhas brancas) só com construções do material estruturado referido anteriormente (figura 4).

Antes de terminar e da chegada do professor coadjuvante da disciplina de Inglês, as crianças arrumaram, organizadamente, todos os materiais que estavam em cima das mesas.

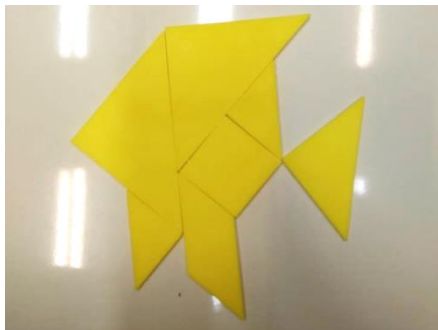


Figura 3 – Construção do peixe com peças do Tangram.



Figura 4 - Aluno a representar a construção do peixe, em papel.

1.10.1. Inferências e fundamentação teórica

O Tangram é um material constituído por sete peças: um quadrado, um paralelogramo, um triângulo médio, dois triângulos grandes e dois triângulos pequenos, da mesma cor. O número total de peças que compõem este material tem como base um quadrado, e a partir dessa base, outras construções poderão surgir (Caldeira, 2009).

Quando a professora possibilita que os seus alunos brinquem livremente com este material, está a proporcionar que estes o explorem e conheçam. Para Caldeira (2009), as “crianças devem ter oportunidades para a construção do conhecimento, através da descoberta, e invenção” (p. 39).

Este material, segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) “permite realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos” (p. 137). Tal como afirma Caldeira (2009), o Tangram também permite:

identificar, comparar, descrever, classificar, desenhar; comparar e ordenar áreas/medir e adicionar áreas; comparar, ordenar e adicionar amplitudes de ângulos; estudar figuras semelhantes; compor e decompor diferentes tipos de polígonos; estudar polígonos equivalentes; comparar e ordenar perímetros; analisar diferentes formas geométricas (propriedades – lados formados por linhas rectas ou curvas, número de lados de cada figura...). (p. 399)

Depois da manipulação e da nova construção, a professora proporcionou uma atividade em que os alunos recortavam o Tangram e colavam-no num caderno. Alsina (2004) defende que “para além das actividades manipulativas, terá todo o interesse fazer a representação das actividades realizadas através de actividades de expressão plástica”, como por exemplo, “contornar as peças sobre papel, cortar figuras desenhadas em papel” (pp. 82-83).

1.11. Relato de estágio 10 – segunda-feira, 25 de junho de 2018

Esta aula de Português surge na sequência de aulas programadas para o dia inteiro, quando me encontrava a estagiar na sala do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve como objetivo a audição e a leitura de um poema e a sua compreensão.

Comecei por dialogar com os alunos sobre qual pensavam ser o assunto do texto através de uma imagem (Figura 5). Obtive várias respostas, como por exemplo: “uma menina apaixonada”, “o amor”, “a menina e o coração”, “o coração”, entre outros. Após ouvir as ideias das crianças, procedi à distribuição do poema “O Coração” de Luísa Ducla Soares (anexo IV).

Posteriormente, fiz a leitura modelo do texto, com as pausas e entoações corretas. Questionei se havia alguma palavra desconhecida no texto e esclareci as dúvidas acerca do mesmo. Solicitei a alguns alunos que lessem o poema, fazendo uma leitura participada, onde os alunos repetiam a expressão “Tique-taque, o coração”. Posteriormente, fizemos uma nova leitura, acompanhada com gestos.

De seguida, fiz questões inferenciais e algumas de gramática, ordenadas conforme o poema, o que faz com que os alunos tenham um fio condutor de pensamento.

Para finalizar, coloquei o CD de Daniel Completo e Cristina Completo, que contém a música com a letra do poema. Aqui, os alunos cantaram e fizeram os gestos anteriormente aprendidos.



Figura 5 – Imagem anexada ao poema.

1.11.1. Inferências e fundamentação teórica

O texto que escolhi para esta aula é da autoria da autora Luísa Ducla Soares, uma escritora com um vasto número de obras para crianças. Na opinião de Rodrigues (2008), esta autora “oferece ao mundo infantil uma obra de relevo a merecer uma leitura atenta e informada” (p. 60). As suas obras apresentam diversas facetas (Florêncio, 2001), o que possibilita “o contacto dos leitores com tipologias literárias diferentes, condição obrigatória para a aquisição de competências textuais” (Florêncio, 2001, p. 3).

O uso da imagem, que vem ligada ao poema, é essencial para a perceção de conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do texto. Para explicar este assunto, Giasson (1993, p. 230) afirma que “estimular os conhecimentos consiste em tornar esses conhecimentos imediatamente disponíveis para os alunos, ou seja, fazê-los tomar consciência do que já sabem sobre o conteúdo do texto a ler”. É de acrescentar ainda que a utilização de imagens ao lado dos textos proporciona aos leitores uma melhor relação com o livro e uma aproximação na interpretação (Rodrigues, 2008).

É importante que o professor faça uma primeira leitura, porque se for feita com a entoação adequada, com empenho e alegria, tornar-se-á motivante para a turma; e para isso é necessário uma boa preparação por parte dos professores, para que os alunos consigam entender e compreender o conteúdo explorado no texto (Ministério da Educação, s.d.).

De acordo com Jean (2000), pedir aos alunos para fazerem a leitura de um texto em voz alta é “fundamental para o imaginário infantil” (p. 122), e mais, a “leitura em

voz alta de um poema é uma preparação para a dicção memorizada” (p. 158). É uma maneira de nos entendermos e de nos fazer entender aos ouvintes (Jean, 2000).

É de salientar que no Programa e Metas curriculares de Português, os autores, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), aclaram que, no domínio da Iniciação à Educação Literária, um dos conteúdos abordados no 1.º ano é a compreensão de texto. Não tinha como objetivo fazer com as crianças uma análise muito minuciosa do poema, mas sim levá-las a alcançar e a adquirir o gosto da leitura. Sousa e Cardoso (2010) dizem que:

educação literária contribui para a construção de uma cultura comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade para interpretar textos. Neste caso, lê-se para que a criança contacte com textos. A intenção não é explicar textos, fazendo análises mais ou menos detalhadas, mas proporcionar o prazer de ouvir histórias. (p. 75)

A interpretação de um texto, na perspetiva de Sousa (1993), “assenta em objectos de referências múltiplas – os textos –, em cuja compreensão os sujeitos se dizem dizendo, isto é, o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado” (p. 19).

Se o professor fizer uma leitura fluente, com inflexões de voz, vai ajudar a despertar o interesse pela leitura nas crianças e a compreensão da mensagem explícita nos textos, visto que é um processo relacionado com a construção de significado.

CAPÍTULO 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

No presente capítulo, apresentarei um enquadramento teórico em relação ao conceito de planificação, referindo o seu benefício para os educadores/professores e os vários tipos de planificações existentes. Esta abordagem à temática, numa primeira fase, será sustentada por diversos autores. Numa segunda parte, apresentarei uma seleção de oito planificações referentes a atividades e aulas que lecionei durante o Estágio Profissional em cada faixa etária da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As planificações foram vistas e corrigidas pelas professoras da sala tanto como as professoras da prática pedagógica. É feita a interpretação destas planificações através da fundamentação teórica das estratégias que utilizei.

2.2. Fundamentação Teórica

Machado (1991) define que a “ação de planejar ou planificar” estabelece a realização de “um plano em relação a qualquer objetivo” pretendido (p. 93). Mais explicitamente, Silva et al. (2016) afirmam que planejar “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p. 15).

Na opinião de Escudero (como citado em Zabalza, 2000), a planificação ajuda a:

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. (pp. 47-48)

Relativamente à necessidade de os educadores/professores planificarem, Clark e Yinger (como citado em Zabalza, 2000) verificaram que existem três categorias de docentes: os que “planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais”, ou seja, para adquirirem “uma orientação que lhes desse confiança, segurança”; aqueles que realizavam a planificação para a “determinação dos objetivos” definidos, no qual apresentavam os “conteúdos que deveriam ser aprendidos”, que “materiais deveriam ser preparados”, que “atividades teriam que ser organizadas”, a “distribuição do tempo, etc”; e os professores que “chamavam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução”, ou seja, para os ajudar na “melhor forma de organizar os alunos,

como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc” (pp. 48-49).

As planificações podem ser construídas segundo diferentes períodos de tempo: a curto, médio e a longo prazo. As planificações a curto prazo são realizadas, pelo docente, para apenas uma aula diária (Correia, 2013). Conforme afirma Arends (1995), este tipo de planificação “inclui uma apresentação clara dos objetivos e uma sequência de atividades de aprendizagem para a aula” (p. 59). As planificações a médio prazo correspondem a um grupo de conteúdos e competências que incide sobre um período de aulas que pode ocorrer durante várias semanas (Correia, 2013). Arends (1995) menciona que esta planificação está associada a uma “série de objetivos, conteúdos e atividades que o professor tem em mente. Determina o decurso geral de uma série de aulas durante dias, semanas ou mesmo meses” (p. 60). Por fim, as de longo prazo efetuam-se no início do ano letivo e pretendem abordar os conteúdos que irão ser lecionados ao longo deste (Correia, 2013). Assim, os planos anuais para Arends (1995) abrangem três aspetos: “temas e atitudes gerais”, “matéria a dar” e “ciclos do ano letivo” (pp. 60-61).

Concordando com a opinião destes autores, concluo que os educadores/professores devem preparar todas as suas atividades/aulas atempadamente, para que organizadamente as consigam realizar com as crianças/alunos.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A planificação apresentada no quadro 5 foi aplicada a crianças de uma faixa etária de 5 anos. É uma atividade que está inserida na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 5 – Planificação da Atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação			
Domínios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Consciência linguística. 	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> – Colocar previamente no quadro a palavra “jornal”; – Dinamizar com o grupo a palavra; – Solicitar a ajuda de duas crianças para distribuírem as colas e as tesouras; – Distribuir uma proposta de atividade: recortar, de vários jornais, as letras do alfabeto e colar pela ordem correta; – Chamar um pequeno grupo de crianças à Cartilha Maternal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Palavra “jornal” em tamanho grande, plastificada; – Vários jornais; – Cartilha Maternal; – Proposta de atividade; – Colas; – Tesouras; – Quadro.

Este plano está sujeito a alterações.

Conforme afirma Ruivo (2017), a “reflexão que é feita pelo aluno sobre a forma como as palavras se escrevem (...) é um fator na aprendizagem e do domínio das habilidades da leitura e escrita” (p. 43), e por isso, antes de iniciar a atividade coloquei previamente no quadro a palavra “jornal”, na qual eu e o grupo a iríamos dinamizar. Questionei as crianças sobre o número de vogais e consoantes, identificando-as; o número de sílabas; pedi para identificarem a sílaba forte explicando o porquê; a leitura da palavra; e a formação de uma frase com a palavra lida. Silva et al. (2016) acrescentam que este modo de “exploração de sons e de palavras” mostram às crianças que a “língua é não só um meio de comunicação”, como também uma “tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (p. 64).

No seguimento da atividade, solicitei a ajuda de duas crianças para distribuírem as colas e as tesouras. Distribuí as propostas de atividade, com o objetivo de manter o grupo grande ocupado, enquanto chamei um pequeno grupo de crianças à Cartilha Maternal para desenvolver o método de leitura João de Deus. Este método, de acordo com Deus (1997), “utiliza estratégias de leitura do tipo *Bottom-up* em sinergia com estratégias do tipo *Top-Down*” (p. 93), e desta forma, permite que as crianças aprendam a ler começando pelas unidades mais pequenas, até às mais complexas, ou seja, som, letra, sílaba, palavra e a construção de uma frase para a contextualização da palavra (técnica que utilizei na dinamização).

2.3.2. Planificação da Atividade no Domínio da Educação Artística

A planificação a seguir (Quadro 6), apresenta uma atividade no Domínio da Educação Artística, mais precisamente, no Subdomínio das Artes Visuais, que lectionei com um grupo de crianças de 4 anos.

Quadro 6 – Planificação da Atividade no Domínio da Educação Artística

Plano de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação			
Domínios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Educação Artística: • Utilização de diferentes materiais.	30 min.	<ul style="list-style-type: none">– Colocar previamente nas mesas taças com vários materiais: algodão, papel de lustro encarnado, lápis de cor e colas;– Distribuir uma proposta de atividade com um Pai Natal desenhado;– Solicitar às crianças que colem o algodão nas barbas do Pai Natal e na bolinha do gorro;– Pedir que rasguem o papel de lustro encarnado em porções pequenas;– Solicitar que colem essas porções de forma a decorar o gorro do Pai Natal;– Terminar a atividade pedindo às crianças para pintarem o resto do desenho.	<ul style="list-style-type: none">– Proposta de atividade;– Taças de plástico;– Algodão;– Papel de lustro encarnado;– Lápis de cor;– Colas.

Este plano está sujeito a alterações

Sendo uma atividade orientada, Silva et al. (2016) defendem que a “multiplicidade e diversidade de todos os materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças” (p. 49), e por isso, antes de iniciar a atividade, coloquei previamente em cima das mesas taças de plástico com os seguintes materiais: algodão, papel de lustro encarnado, lápis de cor e cola.

Enquanto questionava as crianças sobre os materiais que observavam nas mesas, distribuía uma proposta de atividade a cada criança. A “manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, p. 89).

Na execução da proposta de atividade (Anexo V), as crianças aplicaram técnicas como a colagem, o rasgo e a pintura. Estas modalidades, entre outras, desenvolvem nas crianças sensações e emoções estéticas, como também a expressividade (Silva et al., 2016). Godinho e Brito (2010) acrescentam que “para além da motricidade fina e destreza manual” estas habilidades contribuem para o “desenvolvimento de noções de composição, textura e harmonia” (p. 78).

De certa forma, esta atividade serviu como retorno à calma, depois de um longo dia de atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no Domínio da Matemática e na Área do Conhecimento do Mundo, sendo que as crianças quando colocaram “mãos à obra” ficaram calmas e focadas no que estavam a fazer.

2.3.3. Planificação da Atividade no Domínio da Matemática

No quadro 7, apresento uma planificação referente à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática. Esta atividade foi planeada para um grupo de crianças de 3 anos.

Quadro 7 – Planificação da Atividade no Domínio da Matemática

Plano de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação			
Domínios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Matemática: <ul style="list-style-type: none"> Atributos e jogo de lateralização com os blocos lógicos; 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que, ordeiramente, se sentem nos seus lugares; Distribuir as caixas dos blocos lógicos por cada mesa; Pedir a duas crianças que distribuam a imagem da Anita, em tamanho A5, por cada criança; Questionar como se chama o material e explorar os seus atributos; Realizar um jogo de lateralização: num pequeno cavalete, colar os cartões com os atributos dos blocos lógicos e levar as crianças a descobrir qual a peça que apresenta aquelas características; Pedir para colocarem as peças à esquerda, à direita, à frente ou atrás da imagem da Anita. 	<ul style="list-style-type: none"> Caixas dos blocos lógicos; Imagem da Anita, em formato A5, plastificado; Cartões com os atributos dos blocos lógicos, plastificados; Cavalete; Bostik.

Este plano está sujeito a alterações.

Nesta atividade, as crianças manipularam e exploraram os Blocos Lógicos. Este material estruturado é composto por 48 peças, em que cada uma é diferenciada com pelo menos um atributo. Os atributos são as características que nos permitem identificar as peças, como as formas (quadrangular, retangular, triangular e circular), as cores (vermelho, azul e amarelo), os tamanhos (grande ou pequeno) e a espessura (fino ou grosso) (Caldeira, 2009).

Os autores Hohmann, Banet e Weikart (1979), explicam que se “os adultos necessitam de prática na resolução de problemas espaciais” então as “crianças precisam de experimentar”, “representar as relações espaciais e de resolver os problemas espaciais” para poderem adquirir essas tais aptidões (p. 293). Assim, posteriormente à

exploração deste material, optei por realizar um jogo para trabalhar um pouco a orientação espacial das crianças.

De acordo com Zabalza (como citado em Maia, 2008), “as crianças vão, através da manipulação (mudança de posição, transferência, percepção a partir de diferentes posições) dos objetos e também através do seu próprio movimento, construindo o seu pensamento espacial” (p. 82). Durante o jogo, solicitei que as crianças descobrissem uma peça que apresentasse os atributos que pretendia e, após essa descoberta, teriam de a colocar consoante as indicações espaciais que dirigia, ou seja, se era à frente, atrás, no lado esquerdo, no lado direito, em baixo e em cima de uma imagem da Anita.

Hohmann, Banet e Weikart (1979) referem que:

as crianças em idade pré-escolar (...) estão apenas a começar a tentar encontrar expressões que as descrevam, expressões como em cima, para fora, no cimo, por cima, lá em cima, debaixo, em baixo, por baixo, sob, base, topo, em frente de, atrás, no meio de, entre, ao lado, a seguir a, ao lado de. O problema é saber que palavra usar quando determinada posição se pode descrever de diversos modos diferentes. (p. 309)

As duas últimas noções, esquerda e direita, foram mais difíceis, e por isso, tentei relacionar que o lado esquerdo era o lado em que o uniforme tinha o símbolo da escola ou o lado da porta e que o lado direito era o lado que estava virado para a janela.

2.3.4. Planificação da Atividade na Área de Expressão e Comunicação e na Área de Conhecimento do Mundo

A seguinte planificação, apresentada no quadro 8, diz respeito à Área de Expressão e Comunicação e à Área do Conhecimento do Mundo. O objetivo era intercalar as duas Áreas com o objetivo de falar sobre o Dia de Reis.

Quadro 8 – Planificação da Atividade na Área de Expressão e Comunicação e na Área de Conhecimento do Mundo

Plano de Atividades			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo			
Domínios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descoberta do prazer da leitura; <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia de Reis; 	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> – Pedir às crianças que se sentem em “meia-roda; – Realizar um teatro de fantoches com imagens plastificadas: <i>A história dos três Reis Magos</i>; – Mostrar às crianças mirra e incenso (em grão e as plantas por imagens), ouro (em pulseira e o mineral por imagens) e um Bolo-rei (provar); – Em pé, cantar uma música relacionada com o tema; 	<ul style="list-style-type: none"> – Fantocheiro; – Fantoches do teatro <i>A história dos três Reis Magos</i> – Imagens das plantas da mirra e do incenso em A3; – Imagem do mineral ouro em A3; – Pulseira feita em ouro; – Mirra e incenso em grão; – Bolo-rei, faca, guardanapos e toalhetas.

Este plano está sujeito a alterações

Neste dia, comecei por solicitar às crianças que se sentassem, no tapete, formando um semicírculo, de modo a que todas conseguissem assistir ao teatro de fantoches. Na perspetiva de Cordeiro (2008), uma história no tapete permite que as crianças “aprendam a saber ouvir (...) e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade”, desenvolvendo o “sentido de respeito pelos outros e (...) a relação afectiva” (p. 371). A disposição da sala permitiu estabelecer um “melhor contacto visual com os alunos, (...) o que por seu turno os leva a participar mais nas atividades” (Arends, 1995, p. 85).

Este teatro consistiu numa estratégia que recorri para contar a história, sobre os três Reis Magos, adaptada por mim e em que utilizei, como fantoches, imagens plastificadas de tamanho A3, coladas em paus de madeira e um fantocheiro. É de salientar, que utilizei imagens de tamanho adequado à faixa etária, o que fez com que captasse a atenção do grupo, proporcionando uma melhor observação da história.

Castillo (como citado em Bastos, 2006), menciona que o “teatro deve ser feito «para crianças»” (p. 25). Neste ponto de vista, a mesma autora (2006), explica que o “teatro de qualidade para crianças é valioso na medida em que abre as portas às crianças para um mundo novo de entusiasmo e imaginação” (p. 28).

Cordeiro (2008) afirma que, as crianças deveriam ser espectadoras de teatros, a partir dos 3 anos, o que proporciona às mesmas, numerosas vantagens, como por

exemplo: “apreciação do teatro como experiência estética”, “progressiva consciencialização dos valores culturais e sociais”, “partilha de uma forma de arte comunitária das mais antigas”, “aumento dos conhecimentos sobre a história e as suas personagens” (p. 424).

Apesar de não terem sido as crianças a manusearem os fantoches, numa próxima oportunidade, terei todo o gosto e a curiosidade de ver como as crianças vão manipular estas personagens, pois todas gostam de “imaginar, de entrar no mundo irreal, da fantasia” (Cordeiro, 2008, pp. 422-423).

Esta atividade, que envolveu o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a Área do Conhecimento do Mundo, terminou quando eu mostrei e dei a tocar os presentes dos Reis Magos: incenso e mirra, em grão, acompanhados com imagens reais das plantas; e ouro, através de uma pulseira, com a imagem real do mineral, explicando a utilização de cada um.

2.3.5. Planificação da Aula na Disciplina de Estudo do Meio (Atividade Experimental)

Esta planificação diz respeito a uma aula direcionada para o 4.º ano, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, com o tema dos sismos (Quadro 9).

Quadro 9 – Planificação da Aula de Estudo do Meio

Plano de Aula			
Disciplinas: Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>À descoberta do ambiente natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sismos. 	1h30	<ul style="list-style-type: none"> – Questionar os alunos se os continentes e os oceanos sempre estiveram separados, como atualmente; – Construir um <i>puzzle</i> com os alunos e perguntar o que representa cada peça (placas tectónicas); – Esclarecer o que são as placas tectónicas e questionar qual o fenómeno natural que pode originar (sismos); – Explicar o que são sismos, réplicas, epicentro e hipocentro (<i>PowerPoint</i>); – Questionar os alunos sobre o que fazer antes, durante e depois de um sismo (<i>PowerPoint</i>); – Mostrar um vídeo para sintetizar o tema abordado; – Pedir aos alunos que se organizem pelos grupos de Ciências Experimentais (7 grupos); – Distribuir o protocolo experimental e os materiais necessários para a realização da experiência: “Como fazer um sismógrafo?”; – Solicitar a alguns alunos que leiam o protocolo; – Realizar a experiência; – Observar e interpretar os sismogramas de cada grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Placas tectónicas feitas em cartão (<i>puzzle</i>); – Protocolo experimental; – Elásticos coloridos; – Caixa de sapatos; – Tiras de folhas A3; – Fita-cola; – Marcadores.

Esta planificação está sujeita a alterações.

Depois de fazer uma contextualização, de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer a exploração e explicação de conceitos sobre o tema acima mencionado, os alunos realizaram a uma atividade experimental que tinha como objetivo comparar os materiais utilizados na experiência com um sismógrafo real e observar os sismogramas.

Para a realização desta experiência, pedi aos alunos que se organizassem pelos grupos de Ciências Experimentais, nos quais, quatro alunos estavam distribuídos por cada grupo, fazendo no total sete. Um modo como os professores podem organizar as suas aulas é fazendo com que os alunos “trabalhem cooperativamente em grupos, possibilitando que todos os membros possam dominar os objetivos atribuídos à tarefa de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. 143).

Durante a atividade experimental, proporcionei uma tarefa a cada membro do grupo. Arends (1995) explica que deste modo “os alunos assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem” (p. 384).

Johnson, Johnson e Holubec (como citado em Lopes & Silva, 2011), defendem que a aprendizagem cooperativa é um “método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (p. 142).

A aprendizagem cooperativa, para Arends (1995), detém duas características importantes: a dos “alunos trabalharem em equipa para dominar os materiais escolares” e de os grupos serem “constituídos por alunos bons, médios e fracos” (p. 369).

2.3.6. Planificação da Aula na Disciplina de Matemática

O quadro 10 refere-se a uma planificação de uma aula de dia inteiro que dei a uma turma do 2.º ano. O conteúdo abordado foi a contagem de dinheiro em euros e cêntimos, que está inserido na disciplina de Matemática, mais concretamente no domínio da Geometria e Medida.

Quadro 10 – Planificação da Aula na disciplina de Matemática

Plano de Aula			
Disciplinas: Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Geometria e medida: • Contagens de dinheiro em euros e cêntimos.	1h30	– Solicitar aos alunos que se sentem nos seus lugares; – Iniciar a aula com uma pequena introdução sobre o aparecimento do dinheiro; – Pedir a ajuda de dois alunos para distribuir os envelopes; – Perguntar qual o nome da nossa moeda; – Questionar qual a moeda e a nota de maior ou menor valor monetário; – Representar os euros (parte inteira) e os cêntimos (parte decimal) com algarismos; – Explicar que 1€ é igual a 100 cêntimos; – Realizar situações problemáticas do quotidiano; – Distribuir os cartões do bingo e as respetivas marcas; – Pedir a alguns alunos para retirarem do saco um cartão plastificado; – Dizer o valor do cartão (euros e cêntimos) e escrever, no quadro, a valor monetário utilizando algarismos; – Terminar o jogo quando um dos alunos tiver preenchido o cartão e disser “bingo”.	– Envelopes; – Notas e moedas portuguesas plastificadas; – Cartões do bingo plastificados; – Marcas; – Saco opaco; – Cartões com imagens de notas e moedas portuguesas plastificadas; – Quadro; – Giz; – Bostik.

Esta planificação está sujeita a alterações.

Iniciei esta aula com uma breve introdução sobre o aparecimento do dinheiro. Posteriormente, fui questionando os alunos sobre qual o nome da nossa moeda e o valor monetário das notas e moedas; pedi que representassem, no quadro, a parte inteira (euros) e a parte decimal (cêntimos) através de algarismos. Fizeram também conversões de euros para cêntimos e vice-versa; bem como a resolução de duas situações problemáticas.

Para pôr em prática o que os alunos aprenderam neste momento da aula, decidi realizar um jogo do bingo, pois como afirma Jesus (2013), é “através do jogo” que “podemos tornar mais fáceis e atrativas todas as aprendizagens” (p. 64). O autor supracitado acrescenta que o jogo “pode oferecer-nos a nós professores (...) e educadores, inúmeras vantagens e contributos para o ato de ensinar e educar” (p. 64).

Este jogo tinha como objetivo associar uma imagem (figura 6), com uma determinada quantia de notas e moedas, ao valor monetário correspondente. Cada aluno tinha um cartão do bingo plastificado (figura 7) e o jogo terminava quando esse cartão tivesse totalmente preenchido e o aluno dissesse “bingo”. De acordo com Sá (1997), a “criança perante uma actividade que irá realizar identifica-a como um jogo, se desencadear em si determinadas atitudes, emoções e comportamentos” (p. 4).

Constatei que utilizando o jogo para sistematização e compreensão deste conteúdo, os alunos sentiram-se interessados, motivados e, especialmente, muito concentrados e atentos à quantia monetária que saía na imagem. Na opinião de Piaget

(1975), o jogo permite às crianças sentirem-se “mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivados durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente” (p. 146).

Assim, na minha perspetiva, posso referir que o jogo que realizei com os alunos foi utilizado como um recurso metodológico para desenvolver um conteúdo matemático.



Figura 6 – Imagem com uma das quantias dos cartões do bingo.



Figura 7 – Cartão de bingo plastificado.

2.3.7. Planificação da Aula na disciplina de Estudo do Meio (História de Portugal)

Esta proposta de planificação (Quadro 11) enquadra-se na Disciplina de Estudo do Meio, mais precisamente, História de Portugal, com uma turma de 3.º ano do Ensino Básico.

Quadro 11 – Planificação da Aula da disciplina de Estudo do Meio (História de Portugal)

Plano de Aula			
Disciplinas: Português e Estudo do Meio (História de Portugal)			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Leitura e escrita: – Banda desenhada	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> – Rever as regras de sala de aula; – Mostrar uma imagem de uma prancha de banda desenhada e perguntar aos alunos se conhecem o tipo de texto apresentado e qual o nome; – Apelar às vivências das crianças, perguntando se já leram livros de banda desenhada; – Questionar os alunos quanto à grande diferença entre a banda desenhada e outros tipos de texto; – Referir a estrutura da banda desenhada; – Distribuir uma ficha de trabalho para os alunos preencherem um pequeno texto lacunar e evidenciarem a estrutura da banda desenhada; 	<ul style="list-style-type: none"> – Computador e quadro interativo – Ficha de trabalho
O passado nacional: – D. Pedro e D. Inês de Castro	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar a alguns alunos que leiam a banda desenhada; – Perguntar a que personalidades da História de Portugal esta se refere; – Mostrar, através de um <i>powerpoint</i>, imagens referentes à história de D. Pedro e D. Inês; – Visualizar um <i>videoclip</i> da música “Sempre (D. Pedro e D. Inês)”; 	<ul style="list-style-type: none"> – CD “As Canções da Maria – Especial História de Portugal”

Este plano está sujeito a alterações.

A presente planificação está relacionada com a narrativa de estágio 8 (p. 22 deste relatório e já fundamentada em vários aspetos. Gostava aqui de acrescentar que no fim da aula de História de Portugal, os alunos visualizaram um *videoclip* da música “Sempre (D. Pedro e D. Inês)” de Maria Vasconcelos. Esta música resume em poucos minutos a história de amor deste Rei e da sua amada.

Segundo Silva et al. (2016), “a música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas auditivas (p. 54).

A música marca a animação das crianças, tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Amaral (2004), o modo como as crianças reagem ao ouvir música, leva a que estas saiam das salas “mais sorridentes, mais faladoras (...) de forma positiva, pois relacionamo-lo com o entusiasmo gerado pela actividade” (p. 85). O mesmo autor (2004) acrescenta que a música é uma forma de as crianças exprimirem as suas emoções e sentimentos, cativando quem as rodeia.

Atualmente, os professores utilizam a educação pela música, como um método educacional, ou seja, atuam de forma a interligar a música com os conteúdos abordados em sala de aula. Conforme Sousa (2003), a educação pela música está “objectivada, não para a música mas para o desenvolvimento da criança”, no qual “referem-se a factores da personalidade ((...), atenção, percepção, memória, emoções, sentimentos, cognição (...))” entre outros (p. 69).

Esta estratégia de recurso à música revelou-se importante pois além dos benefícios mencionados anteriormente possibilitam a consolidação dos conhecimentos.

2.3.8. Planificação da Aula na disciplina de Estudo do Meio

O quadro 12 refere-se a uma planificação que implementei a uma turma de 1.º ano, inserida na disciplina de Estudo do Meio.

Quadro 12 – Planificação da Aula da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Aula			
Disciplina: Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>À descoberta dos materiais e objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente. 	1h30	<ul style="list-style-type: none"> – Rever as regras de sala de aula; – Organizar os alunos em 6 grupos; – Distribuir os protocolos experimentais; – Contextualizar a atividade experimental através de um pequeno texto; – Introduzir a questão problema: “Como podemos fazer plasticina caseira?”; – Conhecer as ideias prévias dos alunos; – Pedir às crianças que leiam o procedimento; – Escrever o material necessário para realização da experiência; – Executar a experiência; – Confrontar as previsões dos alunos com os resultados; – Preencher os resultados e as conclusões da experiência no protocolo experimental; – Solicitar que arrumem os materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Protocolo experimental; – Farinha; – Óleo vegetal; – Água; – Corantes alimentares; – Colheres; – Copos de plástico; – Recipientes de plástico; – Tampa medidora.

Este plano está sujeito a alterações

Martins et al. (2009) realçou a importância de promover a educação em ciências desde os primeiros anos de escolaridade. Nesta aula fiz a exploração de uma situação didática de ensino experimental das ciências de acordo com a metodologia referida em Martins et al. (2007).

Boaventura, faria, Chagas e Galvão (2013) explicam que as crianças são perfeitamente capazes de se envolver em atividades que envolvam a previsão, a observação e interpretação dos resultados.

Para que esta experiência decorresse em segurança e para que os alunos não dispersassem a sua atenção, foi necessário implementar algumas normas, no qual utilizei uma plataforma online, designada de *ClassDojo*. É uma aplicação que permite aos professores acompanharem o comportamento do aluno, ou seja, podem visualizar o progresso dos alunos, premiando-os com *feedback* positivo em tempo real (através de uma pontuação), quando demonstram bom esforço em uma tarefa ou atividade em sala de aula.

Os fatores relevantes para a obtenção de bons resultados na aquisição dos conhecimentos dos alunos, segundo Krapp e Lemos (2002), são a atenção, o comportamento de aprendizagem e as vivências e os estados emocionais da criança, isto é, para que as atividades em sala de aula corram conforme planeado, é necessário monitorizar o comportamento dos alunos. O modo como os professores atuam, durante

estas situações, está dependente de um “sistema de regras, valores e normas e nas suas intenções estratégicas” (Carvalho, 2002, p. 107).

As regras, de acordo com Silva e Lopes (2015), são “afirmações que especificam os comportamentos que se espera que os alunos tenham ou não tenham” nas suas rotinas (p. 107). Sem elas, o dia a dia escolar não procede normalmente.

É necessário que o professor explique à sua turma, através de um diálogo fundamentado, a implementação das regras de sala de aula. Assim, Evertson (como citado em Silva & Lopes, 2015), apresenta três razões para a compreensão dessa necessidade:

- As regras são muitas vezes abstratas e as discussões das razões que as justificam ajudam os alunos a construir a compreensão da necessidade das mesmas;
- A justificação das regras ajuda os alunos a compreender que as regras não são arbitrárias e a discussão sobre a necessidade de determinada regra ajuda-os a pensar nos direitos e responsabilidades, o que, por sua vez, ajuda no desenvolvimento do autocontrolo e do raciocínio moral;
- Os alunos que compreendem as razões das regras têm mais probabilidades de as cumprir. (pp. 108-109)

Outro momento indispensável na firmção de regras é durante os trabalhos de grupos. Os mesmos autores supracitados (2015), alegam que “ser educado e prestável”, “respeitar o que é dos outros” e “ouvir calmamente os outros enquanto falam” (p. 111), harmoniza um trabalho cooperativo.

Portanto, é vantajoso que os professores desenvolvam ordem e disciplina nas suas salas de aula, ou seja, quando criam ambientes produtivos estão a proporcionar contextos de aprendizagens positivos aos seus alunos.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

No presente capítulo, abordo a temática da avaliação. Numa primeira fase recorro ao apoio de diversos autores para responder a várias questões, tais como: o que é a avaliação, qual a sua finalidade, os tipos de avaliação existentes, a escala utilizada nos instrumentos de avaliação, entre outros. De seguida, apresento dois dispositivos de avaliação na Educação Pré-Escolar e dois dispositivos de avaliação no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde é feita uma breve contextualização da atividade ou da aula avaliada; descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação; um quadro com as cotações atribuídas a esses critérios; e a apresentação dos resultados organizados num gráfico circular.

3.2. Fundamentação Teórica

Nas escolas, tanto os educadores como os professores recorrem à avaliação para observarem as aprendizagens dos alunos. Todos os docentes querem que os seus alunos sejam bem sucedidos.

Na perspetiva de Zabalza (2000), avaliar é uma “actividade profissional” que os docentes “exercem e que consiste em emitir um juízo de valor (...) depois de obter uma informação relevante sobre a dimensão que se deseja avaliar” (p. 17). Ainda para sintetizar a definição deste termo, Arends (1995, p. 228) acrescenta que é “uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas” que têm na “sua base informações o mais relevantes e exactas possível”.

Apesar das dificuldades que os professores encontram em avaliar, se esta não existir nunca será reconhecido se o trabalho dos mesmos está ou não a “ganhar frutos”, isto é, se os conteúdos estão ou não a ser bem aplicados e se os alunos estão a ultrapassar as suas dificuldades. Assim, a avaliação tem como cargo verificar a aprendizagem das crianças, o que proporciona também uma melhoria nas escolas (Magalhães & Almeida, 2016).

Na opinião de Ribeiro e Ribeiro (1990), a função de avaliar “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que

se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantarem dificuldades” (p. 337).

Existem vários tipos de avaliação, consoante as suas funções. Na Educação Pré-Escolar, os educadores recorrem à avaliação diagnóstica e à avaliação formativa, enquanto que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores utilizam as duas avaliações mencionadas anteriormente, acrescentando a avaliação sumativa.

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/2011, de 11 de abril, a Educação Pré-Escolar engloba a avaliação diagnóstica que se realiza “em qualquer momento do ano lectivo”, tendo como função a “caracterização do grupo e de cada criança”, onde o educador conhece “o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa” (p. 4); quanto ao uso da avaliação formativa, é possível adotar “estratégias de diferenciação pedagógica” que contribuem “para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo” (p. 4).

Para por em prática estes tipos de avaliação, é preciso que o educador recorra a vários instrumentos e técnicas de observação e registo, como por exemplo: observação, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios realizados pelas crianças, questionários a crianças, pais ou outras entidades educativas, entre outros (Circular n.º 4/DGIDC/2011).

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, artigo 3.º, aponta que:

- 1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares em vigor.
- 2 — As aprendizagens relacionadas com as componentes do currículo de carácter transversal, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objeto de avaliação nas diversas disciplinas, de acordo com os critérios definidos pelo conselho pedagógico.
- 3 — A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, artigo 10.º, caracteriza-se na “obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem” que “visa a facilitação da

integração escolar e a orientação escolar e vocacional”; devendo valorizar 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” .

No que se refere à avaliação formativa, esta, está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, pretende-se que o professor reconheça os conteúdos aprendidos pelos alunos e os que suscitaram dificuldade, para que nestes últimos se arranje soluções, que levem a obter melhores resultados nas tarefas que executam (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Ainda sobre o mesmo assunto, Serpa (2010, p. 16) refere que este tipo de avaliação está “associada ao desenvolvimento e à regulação do ensino e do currículo e a um discurso agradável e optimista sobre a preocupação que os professores têm de (...) apoiarem os alunos, a ações de ensino centradas na aprendizagem auto-regulada” tendo em cautela a “análise dos respectivos processos individuais de aquisição”.

Assim, para colocar em prática uma avaliação formativa, Leite e Fernandes (2002), utilizam três palavras-chave: “regular (processos)”, “reforçar (êxitos)” e “remediar (dificuldades)” (p. 41).

Contrariamente à avaliação formativa, a avaliação sumativa constitui, para Arends (1995), um “julgamento sobre resultados”, isto é, a “informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações enviadas aos alunos e seus pais” (p. 229). No Despacho Normativo n.º 1-F/2016, artigo 13.º, acrescenta-se que o modo de divulgar este tipo de avaliação é através de “uma menção qualitativa de *Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*, em todas as disciplinas, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar”.

Assim, avaliar é muito mais do que atribuir uma nota. É uma partilha de responsabilidades entre os docentes e os discentes que pressupõe-se uma melhor aprendizagem para os alunos e uma mais valia no trabalho do professor.

As escalas de avaliação, para Tendbrink (2002), são “instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257). Este autor esclarece

que uma escala “consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” em que o “observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado” (p. 259).

Em cada dispositivo de avaliação recorri a uma escala baseada na Escala de Likert, apresentada no quadro 13, na qual se representam as cotações e as respetivas classificações.

Quadro 13 – Escala de Likert

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

3.3. Dispositivo de avaliação da Atividade no Domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização

A proposta de atividade no Domínio da Matemática (anexo VI) foi realizada numa manhã, a um grupo de 25 crianças na sala dos 3 anos. A referida proposta consiste em identificar as figuras geométricas, utilizando corretamente a cor pretendida, respeitando os limites das figuras.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação do círculo: pretende-se que a criança identifique, pintando de amarelo, os círculos presentes na imagem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta 8 círculos com a cor indicada;
- Pinta 4-7 círculos com a cor indicada;
- Pinta 1-3 círculos com a cor indicada;
- Não pinta nenhum círculo.

Identificação do triângulo: pretende-se que a criança identifique, pintando de azul, os triângulos presentes na imagem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta 7 triângulos com a cor indicada;
- Pinta 4-6 triângulos com a cor indicada;
- Pinta 1-3 triângulos com a cor indicada;
- Não pinta nenhum triângulo.

Identificação do quadrado: pretende-se que a criança identifique, pintando de encarnado, os quadrados presentes na imagem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta 3 quadrados com a cor indicada;
- Pinta 2 quadrados com a cor indicada;
- Pinta 1 quadrados com a cor indicada;
- Não pinta nenhum quadrado.

Identificação do retângulo: pretende-se que a criança identifique, pintando de verde, os retângulos presentes na imagem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta 4 retângulos com a cor indicada;
- Pinta 2-3 retângulos com a cor indicada;
- Pinta 1 retângulos com a cor indicada;
- Não pinta nenhum retângulos.

Motricidade fina: pretende-se que a criança pinte as figuras geométricas, respeitando os seus limites.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pinta corretamente as figuras geométricas, respeitando os limites;
- Não respeita os limites das figuras.

Posteriormente, encontra-se o quadro 14 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos do Domínio da Matemática.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Matemática.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação do círculo	1.1. Pinta 8 círculos com a cor indicada	3	3
	1.1. Pinta 4-7 círculos com a cor indicada	2	
	1.2. Pinta 1-3 círculos com a cor indicada	1	
	1.3. Não pinta nenhum círculo	0	
2. Identificação do triângulo	2.1. Pinta 7 triângulos com a cor indicada	3	3
	2.2. Pinta 4-6 triângulos com a cor indicada	2	
	2.3. Pinta 1-3 triângulos com a cor indicada	1	
	2.4. Não pinta nenhum triângulo	0	
3. Identificação do quadrado	3.1. Pinta 3 quadrados com a cor indicada	1,5	1,5
	3.2. Pinta 2 quadrados com a cor indicada	1	
	3.3. Pinta 1 quadrado com a cor indicada	0,5	
	3.4. Não pinta nenhum quadrado	0	
4. Identificação do retângulo	4.1. Pinta 4 retângulos com a cor indicada	2	2
	4.2. Pinta 2-3 retângulos com a cor indicada	1,5	
	4.3. Pinta 1 retângulo com a cor indicada	1	
	4.4. Não pinta nenhum retângulo	0	
5. Motricidade fina	5.1. Pinta corretamente as figuras geométricas, respeitando os limites	0,5	0,5
	5.2. Não respeita os limites das figuras	0	
Total			10

3.3.3. Apresentação dos resultados

Neste gráfico circular da figura 8 apresento os resultados das 25 crianças, relativamente à avaliação da proposta de atividade no Domínio da Matemática.

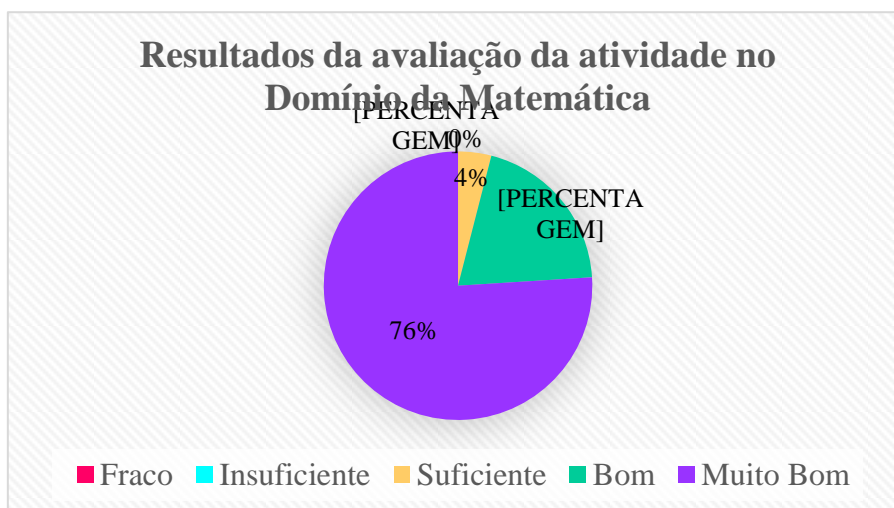


Figura 8 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da proposta de atividade no Domínio da Matemática.

A partir da leitura do gráfico e da grelha de avaliação no anexo VII, posso constatar que a média deste grupo é de Muito Bom, com 9,14 valores em 10. Das vinte e cinco crianças, dezanove obtiveram a classificação de Muito Bom (76%); por outro lado, a classificação mais baixa corresponde à classificação de Suficiente, com uma percentagem de 4%, ou seja, a uma criança deste grupo. Os restantes 20% dizem respeito a cinco crianças, com classificação de Bom.

A avaliação das crianças apresenta resultados bastante positivos, pois verifica-se que a maioria estava preparada para concretizar esta proposta; talvez porque foi uma atividade realizada no fim do 2.º período, em que as crianças já trabalharam e consolidaram os conhecimentos necessários.

Porém, verifiquei que nesta proposta, as crianças tiveram mais dificuldade em pintar as figuras geométricas, isto é, segundo a grelha de avaliação, só cinco crianças é que respeitaram o contorno, sendo que as restantes vinte, ultrapassaram o limite das figuras. Nestas idades a criança ainda não consegue fazer movimentos muito precisos, e para isso, é necessário que o educador arranje estratégias de maneira a desenvolver a motricidade fina. Tal como afirma Gonçalves (1991), os grafismos “são um excelente exercício para desenvolver a psicomotricidade” (p. 48). Neste sentido, imitar traços, passar por cima de linhas e tracejados e pintar dentro de contornos são alguns dos exercícios essenciais para o desenvolvimento destas competências (Serrano & Luque, 2015), que poderia aplicar para ajudar estas crianças.

3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1. Contextualização

A proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo VIII) está inserida na Área de Expressão e Comunicação e foi realizada, na parte da tarde, a um grupo de 25 crianças de 5 anos.

A referida proposta centra-se na letra /b/, que tinha como objetivo recortar e organizar um *puzzle*, identificar a letra e a aquisição da grafia da mesma.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Motricidade fina: pretende-se que a criança recorte o *puzzle*.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Recorta corretamente o *puzzle*;
- Recorta com incorreções o *puzzle*;
- Não recorta o *puzzle*.

Construção do *puzzle*: pretende-se que a criança organize o *puzzle* recortado.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Organiza corretamente o *puzzle*;
- Organiza com incorreções o *puzzle*;
- Não organiza o *puzzle*.

Identificação da letra /b/: pretende-se que a criança identifique, rodeando com lápis de cor encarnado, a letra /b/.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Rodeia corretamente 8 letras /b/;
- Rodeia corretamente 4-7 letras /b/;
- Rodeia corretamente 1-3 letras /b/;

– Não rodeia nenhuma letra /b/.

Aquisição da grafia: pretende-se que a criança copie corretamente a frase, respeitando a letra maiúscula no início da frase, sinais de pontuação e sem erros.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Copia a frase corretamente;
- Copia a frase com letras invertidas;
- Copia a frase sem sinais de pontuação;
- Copia a frase sem iniciar com letra maiúscula;
- Resposta incorreta.

Em seguida, encontra-se o quadro 15 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos na disciplina de Português.

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

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Motricidade fina	1.1. Recorta corretamente o <i>puzzle</i>	1	1
	1.2. Recorta com incorreções o <i>puzzle</i>	0,5	
	1.3. Não recorta o <i>puzzle</i>	0	
1.1. Construção do <i>puzzle</i>	1.1.1. Organiza corretamente o <i>puzzle</i>	2	2
	1.1.2. Organiza o <i>puzzle</i> com incorreções	1	
	1.1.3. Não organiza o <i>puzzle</i>	0	
2. Identificação da letra /b/	2.1. Rodeia corretamente 8 letras /b/	3	3
	2.2. Rodeia corretamente 4-7 letras /b/	2	
	2.3. Rodeia corretamente 1-3 letras /b/	1	
	2.4. Não rodeia nenhuma letra /b/	0	
3. Aquisição da grafia	3.1. Copia a frase corretamente	4	4
	3.2. Copia a frase sem iniciar com letra maiúscula	3	
	3.3. Copia a frase sem sinais de pontuação	2	
	3.4. Copia a frase com letras invertidas	1	
	3.5. Resposta incorreta	0	
Total			10

3.4.3. Apresentação dos resultados

No gráfico circular, que apresento em seguida, mostro os resultados de 25 alunos, relativamente à avaliação da proposta de atividade da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Figura 9).

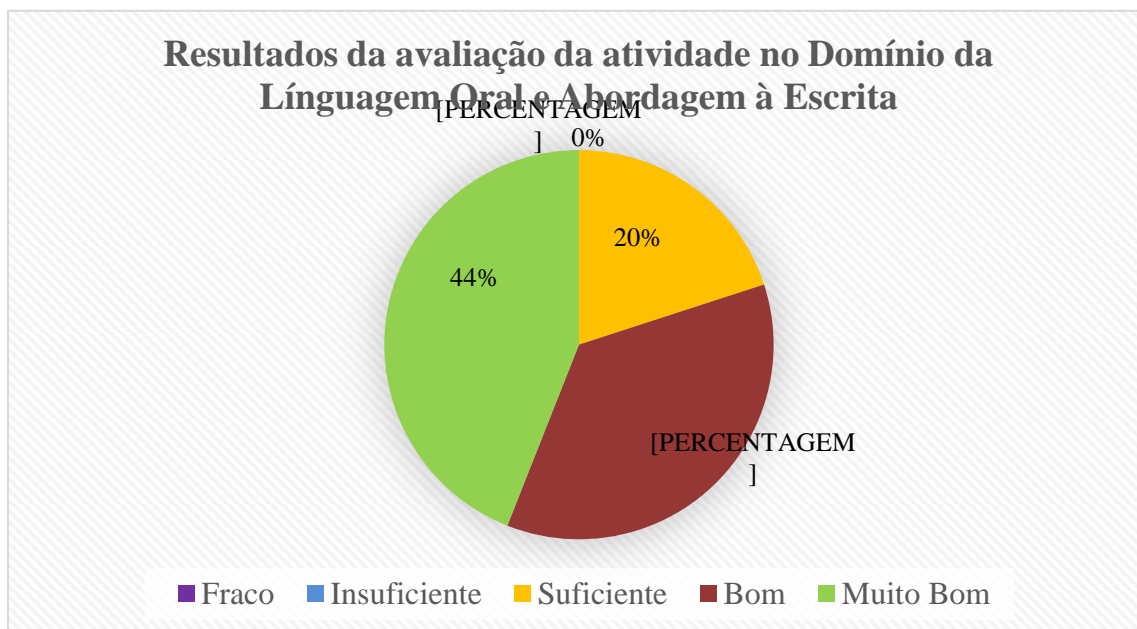


Figura 9 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No que diz respeito ao gráfico da figura 9 e à grelha de avaliação no anexo IX, observei que onze crianças, ou seja, 44% do grupo, obtiveram a classificação de Muito Bom. Neste grupo, nove crianças, isto é, 36%, tiveram a classificação de Bom e cinco crianças, 20%, conseguiram a classificação de Suficiente. A média aritmética deste grupo é de Bom, aproximadamente de 8,04 valores em 10 valores.

Posso verificar que os parâmetros 1 e 1.1, foram, maioritariamente, os mais conseguidos nesta proposta de atividade. O mesmo não acontece com o parâmetro 3, em que as crianças tinham como objetivo copiar uma frase corretamente, ou seja, muitas das crianças não colocavam o sinal de pontuação, não iniciavam a frase com a letra maiúscula ou invertiam a letra /b/ para a letra /d/. Tal pode dever-se à própria disposição da criança para aprender em determinado dia ou alguma alteração emocional que possa ter acontecido. Neste sentido, Jensen (2002) realça que as “emoções afectam o comportamento dos alunos porque criam estados corpo/mente distintos” (p. 119) e que

estas “desencadeiam as mudanças químicas que alteram as nossas disposições, comportamentos” (p. 119).

É ainda de referir que estes resultados da avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram bastante positivos, uma vez que o grupo de crianças que o desenvolveu tem apenas 5 anos (pois a instituição que frequentam ensinam a ler e a escrever com esta faixa etária).

3.5. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho na Disciplina de Português

3.5.1. Contextualização

A proposta de trabalho na disciplina de Português foi realizada a 25 alunos numa turma de 2.º ano. A referida proposta consiste em exercícios de gramática sobre a classe dos nomes e a suas respetivas subclasses: próprios, comuns e comuns coletivos (anexo X), que surgiu na sequência dos conteúdos abordados de uma das minhas aulas.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Compreensão da classe e subclasses dos nomes: pretende-se que o aluno identifique, sublinhando, a azul os nomes próprios, a encarnado os nomes comuns e a verde os nomes comuns coletivos.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Identifica corretamente 8 nomes próprios;
- Identifica corretamente 4-7 nomes próprios;
- Identifica corretamente 1-3 nomes próprios;
- Resposta incorreta;
- Identifica corretamente 8 nomes comuns;
- Identifica corretamente 4-7 nomes comuns;
- Identifica corretamente 1-3 nomes comuns;
- Resposta incorreta;

- Identifica corretamente 9 nomes comuns coletivos;
- Identifica corretamente 5-8 nomes comuns coletivos;
- Identifica corretamente 1-4 nomes comuns coletivos;
- Resposta incorreta.

Produção de uma frase utilizando um nome próprio e um nome comum: pretende-se que o aluno elabore uma frase em que utilize um nome próprio e um nome comum, com palavras retiradas do quadro.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Elabora corretamente uma frase com um nome próprio e um nome comum, utilizando palavras retiradas do quadro;
- Elabora corretamente uma frase com apenas um nome, utilizando palavras retiradas do quadro;
- Resposta incorreta.

Reconhecimento de palavras do intruso em grupos de palavras: pretende-se que o aluno reconheça em três grupos os nomes intrusos, sublinhando-os.

- Identifica corretamente as 3 palavras intrusas;
- Identifica corretamente as 2 palavras intrusas;
- Identifica corretamente as 1 palavras intrusas;
- Resposta incorreta.

Em seguida, encontra-se o quadro 16 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos na disciplina de Português.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de trabalho da disciplina de Português

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Compreensão da classe e subclasses dos nomes	1.1. Identifica corretamente 8 nomes próprios;	1,5	5
	1.1.1. Identifica corretamente 4-7 nomes próprios;	1	
	1.1.2. Identifica corretamente 1-3 nomes próprios;	0,5	
	1.1.3. Resposta incorreta.	0	
	1.2. Identifica corretamente 8 nomes comuns;	1,5	
	1.2.1. Identifica corretamente 4-7 nomes comuns;	1	
	1.2.2. Identifica corretamente 1-3 nomes comuns;	0,5	
	1.2.3. Resposta incorreta.	0	
	1.3. Identifica corretamente 9 nomes comuns coletivos;	2	
	1.3.1. Identifica corretamente 5-8 nomes comuns coletivos;	1,5	
	1.3.2. Identifica corretamente 1-4 nomes comuns coletivos;	1	
	1.3.3. Resposta incorreta.	0	
2. Produção de uma frase utilizando um nome próprio e um nome comum	2.1. Elabora corretamente uma frase com um nome próprio e um nome comum, utilizando palavras retiradas do quadro;	3	3
	2.2. Elabora corretamente uma frase com apenas um nome, utilizando palavras retiradas do quadro;	1,5	
	2.3. Resposta incorreta.	0	
3. Reconhecimento de palavras do intruso em grupos de palavras	3.1. Identifica corretamente as 3 palavras intrusas;	2	2
	3.2. Identifica corretamente as 2 palavras intrusas;	1,5	
	3.3. Identifica corretamente as 1 palavras intrusas;	1	
	3.4. Resposta incorreta.	0	
Total			10

3.5.3. Apresentação dos resultados

No presente gráfico circular, abaixo representado, mostro os resultados dos 25 alunos, relativamente à avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Português, no 2.º ano (Figura 10).

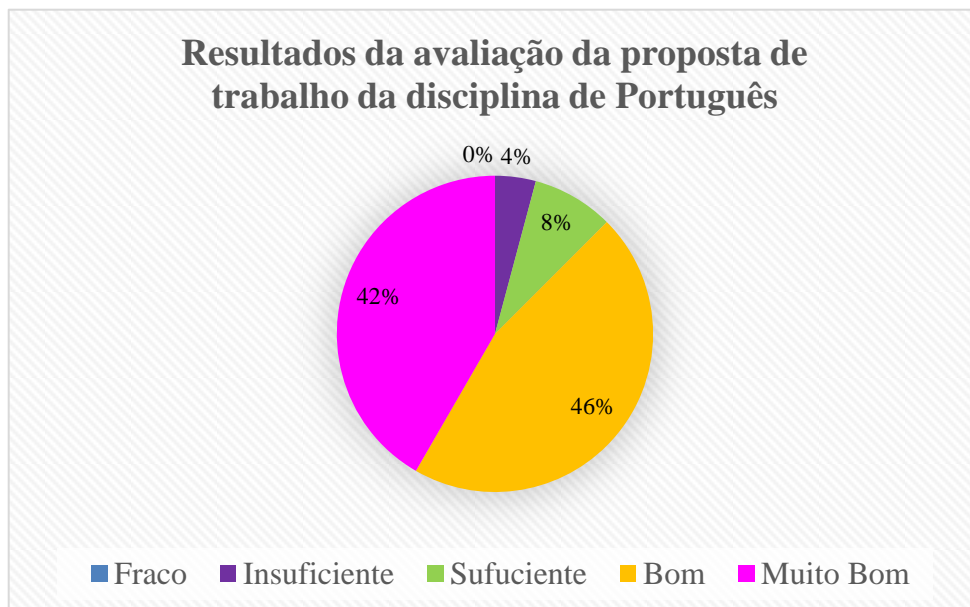


Figura 10 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Português.

Após a análise do gráfico da figura 10 e da grelha de avaliação, no anexo XI, é evidente a discrepância do número de alunos que obtiveram uma classificação de Muito Bom e Bom, em relação aos que obtiveram Suficiente e Insuficiente. De acordo com a grelha de avaliação, dez em vinte e cinco alunos, conseguiram uma classificação de Muito Bom (42%) e onze dos vinte e cinco Bom (46%). Os restantes 8% dizem respeito a três alunos, com classificação de Suficiente, e os 4% remete-se para um aluno que obteve insuficiente. A média aritmética desta turma é de Bom, aproximadamente de 8,24 valores em 10 valores. É de acrescentar que na turma, não houve nenhuma avaliação de Fraco.

Face aos resultados obtidos, segundo a grelha de avaliação, posso concluir que, com esta proposta de trabalho, os alunos tiveram mais dificuldades em elaborar uma frase com palavras retiradas do quadro do exercício 1, onde utilizavam um nome próprio e um nome comum.

É importante que o professor, depois de realizar e corrigir a proposta de trabalho, adote estratégias para quem não atingiu os objetivos pretendidos. Para isso, o professor deve mostrar os resultados aos alunos, para que estes vejam o que erraram e corrigirem ao mesmo momento. É também o papel e responsabilidade do professor, criar um bom ambiente de comunicação entre os alunos e dar um *feedback* aos mesmos. Há um autor

que caracteriza a avaliação formativa com estas dimensões, isto é, para Fernandes (2008), aplicar uma Avaliação Formativa Alternativa é como uma “construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo” em que o principal objetivo é a de “regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (p. 65).

3.6. Dispositivo de avaliação da memória dos alunos

3.6.1. Contextualização

A proposta de trabalho na disciplina de Português foi realizada a 25 alunos numa turma de 1.º ano. A referida proposta consiste em fazer um levantamento de palavras, com os alunos, relacionadas com o verão. Escrevi 16 palavras no quadro, e seleccionei 6, apagando as restantes. Posteriormente, dei 30 segundos para as crianças memorizarem as palavras seleccionadas e pedi-lhes que fechassem os olhos e colocassem a cabeça em cima da mesa; de seguida, apaguei uma palavra e os alunos tinham de a identificar, escrevendo-a numa folha (anexo XII). O mesmo se procedeu às restantes palavras.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Correção ortográfica: pretende-se que o aluno escreva corretamente as palavras, sem erros ortográficos.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve corretamente as palavras;
- Escreve as palavras com incorreções;
- Resposta incorreta;

Organização das palavras: pretende-se que o aluno coloque as palavras pela ordem que se apagou no quadro.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Coloca corretamente as 6 palavras por ordem;
- Coloca corretamente 5-4 palavras por ordem;
- Coloca corretamente 3-1 palavras por ordem;
- Resposta incorreta.

Memorização: pretende-se que o aluno memorize as palavras selecionadas do quadro.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Recorda corretamente as 6 palavras;
- Recorda corretamente 5-4 palavras;
- Recorda corretamente 3-1 palavras;
- Resposta incorreta.

Em seguida, encontra-se o quadro 17 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos na avaliação da memória dos alunos.

Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na avaliação da memória dos alunos

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Correção ortográfica	1.1. Escreve corretamente as palavras	2	2
	1.2. Escreve as palavras com incorreções	1	
	1.3. Resposta incorreta	0	
2. Organização das palavras	2.1. Coloca corretamente as 6 palavras por ordem	3	3
	2.2. Coloca corretamente 5-4 palavras por ordem	2	
	2.3. Coloca corretamente 3-1 palavras por ordem	1	
	2.4. Resposta incorreta.	0	
3. Memorização	3.1. Recorda corretamente as 6 palavras	5	5
	3.2. Recorda corretamente 5-4 palavras	3	
	3.3. Recorda corretamente 3-1 palavras	1,5	
	3.4. Resposta incorreta.	0	
Total			10

3.6.3. Apresentação dos resultados

Neste gráfico circular apresento os resultados dos 25 alunos, numa turma de 1.º ano, relativamente à avaliação da memória dos mesmos.

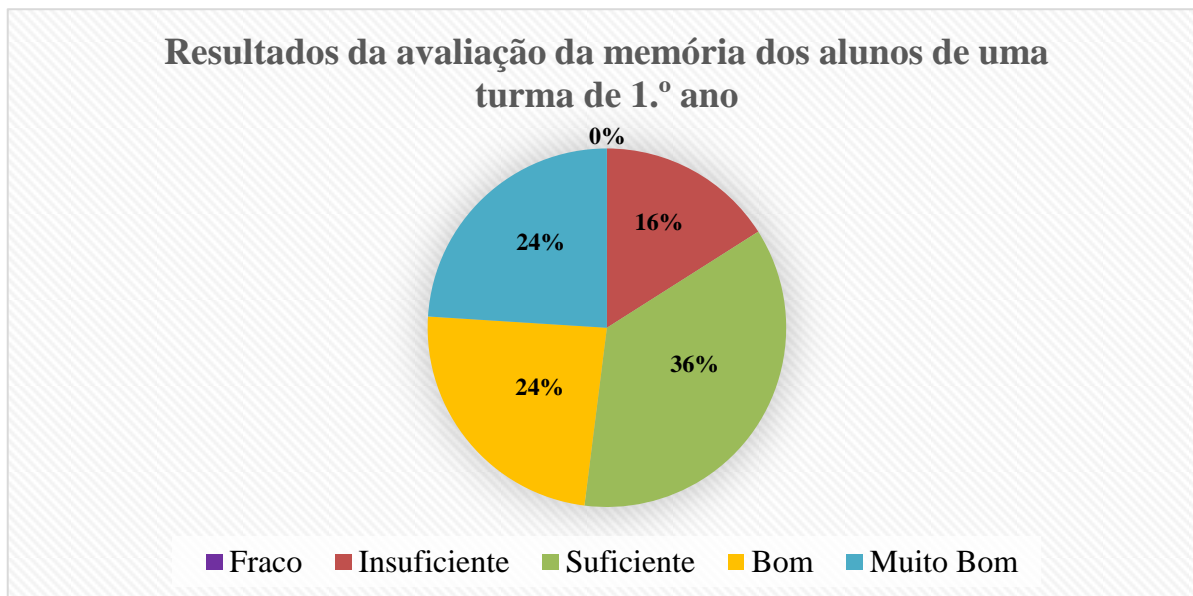


Figura 11 – Gráfico alusivo aos resultados da avaliação da memória dos alunos de uma turma de 1.º ano.

No gráfico circular (figura 11) e na grelha de avaliação (anexo XIII) posso observar que a maioria dos alunos teve um resultado positivo, verificando que não houve uma grande discrepância em relação às classificações, isto é, seis alunos (24%) num total de vinte e cinco obtiveram a classificação máxima, Muito Bom. O mesmo número de alunos obteve Bom; a classificação de Suficiente foi obtida por nove alunos, com a maior percentagem do gráfico, 36% e quatro alunos (16%) tiveram Insuficiente. A classificação de Fraco não se verificou nesta atividade.

Ao avaliar a memória dos alunos, notei que mais de metade da turma não conseguiu memorizar, totalmente, as seis palavras: “férias”, “piscina”, “mergulhos”, “calor”, “areia” e “protetor”. Apesar de terem sido palavras que os alunos sugeriram num *brainstorming*, são palavras um pouco difíceis de escrever e de memorizar, para o fim de um 3.º período num 1.º ano, devido ao número de sílabas, mais precisamente os trissílabos, e de algumas sílabas CCV (consoante, consoante, vogal). Outro fator a considerar que pode influenciar as crianças na realização desta proposta é a participação no acontecimento em si, isto é, a atenção com que o aluno está no momento. Na

perspetiva de Vigotski (2001), para haver memorização é necessária uma “atividade da atenção, da percepção e da assimilação” (p. 284).

Nesta valência de ensino os alunos ainda recorrem com frequência a estratégias fonológicas na leitura de palavras, mas com o passar dos anos de escolaridade, as estratégias lexicais vão progredindo.

Durante a execução desta proposta os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados, mas ao mesmo tempo posso referenciar que foi desafiadora. Uma proposta de trabalho que não é de fácil realização para os alunos, por não estarem acostumados a concretizar algo deste género.

CAPÍTULO 4 – Apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto

4.1. Descrição do capítulo

Neste último capítulo irei apresentar uma proposta de Trabalho de Projeto. O tema que escolhi foi a poluição das praias, tendo como título *Praias – Um caixote do lixo?* Este tema enquadra-se no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico do 4.º ano (ME, 2004) na – Qualidade do Ambiente. Neste ponto o programa especifica que se deve identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo e identificar e participar em formas de promoção do ambiente.

4.2. Introdução do Trabalho de Projeto

Este projeto poderá ser bastante importante uma vez que com ele se pode transmitir, para além de conhecimentos, valores para estes se integrarem numa sociedade, percebendo também que é necessário preservar o ambiente. De acordo com o ME (2004),

Toda a atividade humana deixa marcas e provoca alterações na Natureza. Essas alterações podem ser positivas quando o Homem, através da ciência e da técnica, consegue superar, de algum modo, obstáculos e adversidades naturais, ou negativas, quando produz desequilíbrios que podem levar ao esgotamento de recursos, à extinção de espécies, à destruição do ambiente. Neste sentido, devem promover-se atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e ativa na resolução de problemas ambientais (p. 127).

O projeto divide-se em duas partes: fundamentação teórica (sobre a metodologia de Trabalho de Projeto e o que é a Educação Ambiental) e planificação do projeto a desenvolver, futuramente, com crianças do 4.º ano do Ensino Básico.

4.3. Fundamentação Teórica

4.3.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

Sendo o projeto baseado na metodologia de Trabalho de Projeto é de significativa importância fazer uma breve abordagem ao mesmo e ao conceito de Educação Ambiental, que é onde se insere o tema deste projeto.

A palavra projeto, na sua etimologia, provém da palavra latina *pro* que significa *para a frente* (no espaço ou no tempo) e da palavra latina *jectare* que nos remete para a ação e intervenção (Many & Guimarães, 2006).

O que diferencia um projeto de um Trabalho de Projeto é a aquisição de saberes e as regras a que este último tem que responder. O objetivo do trabalho de projeto é a

aquisição de conhecimentos através de uma investigação orientada (Many & Guimarães, 2006). Castro e Ricardo (1993) acrescentam que este método de trabalho tem como objetivo ser realizado em grupo, sendo “decidido, planificado e organizado em comum acordo.” (p. 9).

Nesta metodologia de trabalho, o participante tem um papel ativo, estando sempre no centro do seu próprio saber. Este é capaz de procurar informações em suporte eletrónico, bibliográfico, em observações, entrevistas, conversas informais e trabalho de campo (Many & Guimarães, 2006).

O trabalho projeto serve para colocar em prática algumas competências sociais (comunicação, trabalho em equipa, gestão de conflitos e tomada de decisões), levar uma ideia da teoria à prática, realizar aprendizagens, desenvolver capacidades e resolver problemas (Castro & Ricardo, 1993).

De acordo com Vasconcelos (2013), “o trabalho projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças e, simultaneamente dos seus educadores ou professores” (p. 11), uma vez que estes também aprendem com elas. Esta metodologia de projeto é deveras importante, pois as crianças são capazes de colocar questões, hipóteses, elaborar conjeturas, resolver problemas e procurar um sentido para o mundo que as rodeia. Também conseguem fazer previsões e verificá-las, ter iniciativa, desenvolvendo sempre a curiosidade (Vasconcelos, 2013).

A metodologia de trabalho de projeto foi divulgada pela primeira vez em Portugal, no ano de 1943, pela pedagoga Irene Lisboa através do livro *Modernas Tendências de Educação* (Vasconcelos, 2013). Segundo Castro e Ricardo (1993), esta metodologia foi apenas “divulgada de modo sistemático a partir de um seminário organizado no Porto, em fevereiro de 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Docentes (CICFF) e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo.” (p. 10).

A metodologia de trabalho de projeto inclui várias fases:

- definição do problema;
- planificação e desenvolvimento do trabalho;
- execução;
- divulgação/avaliação;

Na Fase I (Definição do Problema) deve-se descobrir qual o problema ou as questões a investigar, partilhando saberes sobre o assunto com o grande grupo. (Vasconcelos, 2013). Many e Guimarães (2006) acrescentam que a escolha do problema “não pode ser feita unicamente segundo os conhecimentos do orientador-professor ou por razões curriculares” (p. 17); esta deve ser feita em concordância com os alunos e em função dos interesses e saberes destes.

Relativamente à Fase II (Planificação e Desenvolvimento do Trabalho) podemos dizer que, segundo Many e Guimarães (2006), a “importância deste passo reside na perspetivação do trabalho a desenvolver.” (p.25), uma vez que aqui se fazem previsões dos possíveis desenvolvimentos do projeto, através de mapas conceptuais, teias e linhas de pesquisa (o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer e a divisão de tarefas) (Vasconcelos, 2013).

Na terceira fase (Execução), as crianças já têm uma noção do que querem descobrir ou saber mais, e fazem essa pesquisa através de experiências diretas com o meio. Tal como afirma Vasconcelos (2013), os alunos “partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (p.16); quando esses dados são obtidos, as crianças “organizam, selecionam e registam a informação” (p.16). Mais uma vez, é reforçado por Many e Guimarães (2006) que, no trabalho de projeto “os participantes são os principais construtores do seu saber, o que implica uma forte atuação dos próprios na pesquisa e no tratamento da informação.” (p. 31).

Por fim, a Fase IV (Divulgação/Avaliação) é a fase da transmissão da informação obtida e, conforme Vasconcelos (2013) é a fase “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala do lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (p. 17). Many e Guimarães (2006) dão outros exemplos de locais onde os alunos podem divulgar as suas pesquisas, entre eles: “junto da autarquia, de uma empresa privada, do serviço educativo de um museu, do departamento educativo de outra instituição” (p. 35). Os autores (2006) consideram esta fase bastante importante porque quando se “consegue transpor o trabalho de projeto para outro espaço, outra periferia, alarga também a importância deste e o prazer e a autoestima dos participantes.” (p. 70).

Nesta fase também se avalia o trabalho desenvolvido ao longo da sua exploração, a participação dos vários elementos do grupo e a sua entajada, a qualidade da pesquisa e da informação recolhida (Vasconcelos, 2013). Many e Guimarães (2006) afirmam que existem diversas formas de se avaliar:

o comentário não verbalizado (pensamento), o comentário oral (“muito bem”), a avaliação qualitativa (identificação e resolução de disfunções e erros, por exemplo), auto-avaliação (reflexão crítica sobre o trabalho realizado), heteroavaliação (reflexão crítica do trabalho de alunos por outros alunos e professor) (p.74).

Os mesmos autores (2006) salientam ainda que “De forma geral, a avaliação deve ser dirigida para o trabalho realizado ou para o modo como está a ser realizado e não para o aluno” (p. 74), ou seja, deve-se sempre avaliar o processo e não os resultados obtidos pelo projeto.

4.3.2. Educação Ambiental

Relativamente ao conceito de educação ambiental, Oliveira (1989) refere que esta “no seu sentido mais lato, diz respeito a todos nós” (p. 7), tendo como objetivo “envolver o cidadão na problemática da sua qualidade de vida atual e futura (e mesmo da sua sobrevivência); sua e dos seus descendentes” (p. 7). O mesmo autor (1989) acrescenta que a educação ambiental “tende a fomentar no indivíduo uma dupla atitude de respeito por si próprio e pelo meio em que vive” (p. 8).

Portanto, a educação ambiental tem como principal característica a procura pela solução de problemas ambientais na sociedade em que o Homem está inserido (Oliveira, 1989).

Os meios utilizados para a educação do ambiente são o meio passivo (em que se utilizam instrumentos como os livros, painéis, folhetos, exposições, fotografias, desenhos, pinturas, sessões de cinema e vídeo) e o meio ativo (quando as atividades são desenroladas num local específico, podendo utilizar-se binóculos e guias de campo) (Oliveira, 1989).

Segundo Tristão (2004), em contexto escolar, a educação ambiental “abre um estimulante espaço para um repensar de práticas sociais” (p. 18), sendo o professor um mediador e transmissor de “um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local” (p. 18).

O ensino da Biologia, Ecologia e Ciências Naturais nas escolas contribuem para a recolha de informação e construção de uma educação ambiental (Oliveira, 1989).

Assim, Carapeto (1998) conclui as explicações deste conceito, referindo que a “Educação Ambiental é Educar sobre Ambiente, no Ambiente e pelo Ambiente” (p. 83), melhorando a qualidade do mesmo através das ações do Homem.

4.4. Desenvolvimento do projeto

4.4.1. Problema

- Serão as praias um caixote do lixo?

4.4.2. Problemas parcelares

- O que é a poluição?

- Quais são as consequências da poluição?

- De que forma é que a poluição afeta a vida marinha?

- De que forma é que a poluição afeta a saúde do Ser Humano?

- Que tipo de lixo podemos encontrar nas praias?

- Como é que o lixo chega à praia?

- Quais são os resíduos mais perigosos?

4.4.3. Destinatários

Este projeto destina-se a crianças do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo a participação da comunidade onde a escola se insere.

4.4.4. Entidades envolvidas

- Jardim-Escola/escola onde a comunidade se insere;
- Encarregados de Educação;
- Professores;
- Auxiliares de educação;
- Empresa de transporte (autocarro).

4.4.5. Motivação e negociação

No projeto estão planeadas estratégias, de forma a sensibilizar os alunos. Estes irão visualizar:

- documentários sobre os animais marinhos presos no lixo;
- imagens da quantidade de beatas apanhadas na areia em ações das câmaras municipais.

4.4.6. Objetivos

- **Gerais:**
 - ✓ identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida;
 - ✓ promover o trabalho de grupo, a comunicação e cooperação entre pares, a interdisciplinaridade e a interação com a comunidade envolvente.
- **Específicos:**
 - ✓ consciencializar a população de que é necessário manter as praias limpas;
 - ✓ preservar os oceanos;
 - ✓ sensibilizar para a importância dos recursos marinhos e costeiros;
 - ✓ aprender a preservar, proteger e conhecer as nossas praias;
 - ✓ conhecer as espécies que habitam no mar;
 - ✓ sensibilizar para a poluição das praias;
 - ✓ fazer um levantamento de ameaças da nossa praia.

4.4.7. Planeamento

- 1.ª fase: Pesquisa e investigação – pretende-se que os alunos sejam autónomos na procura de informação, de forma a dar resposta aos problemas parcelares, pesquisando na biblioteca (em livros e computadores);

- 2.ª fase: Recolha de dados – nesta fase do projeto pretende-se realizar uma ida à praia com as crianças para observar, registar (notas e fotografias) e recolher pequenas amostras do lixo que encontram; os professores ficam responsáveis pela organização da visita à praia, pedindo uma autorização escrita aos Encarregados de Educação;

- 3.ª fase: Tratamento de dados

- Construção de cartazes – através da recolha do lixo encontrado, a turma, dividida em dois grupos, pode fazer cartazes, de forma a alertar a restante comunidade escolar (colegas, professores, auxiliares de educação, pais, etc.);
- Elaboração de uma fotorreportagem – os alunos podem fazer uma vídeo-montagem com as fotografias que foram tiradas durante a visita à praia, tanto das situações que observam e que consideram incorretas (lixo encontrado no chão/no mar), como das ações consideradas corretas (aluno a colocar o lixo no caixote/saco);

- 4.^a fase: Intervenção na escola e comunidade – com os cartazes, os alunos podem passar pelas outras turmas da escola para falar sobre o projeto, mostrando o que recolheram no local e consciencializando os colegas para não deixarem lixo na praia; à entrada da escola pode-se escolher um espaço para expor os cartazes e o vídeo/fotorreportagem feitos pelos alunos; também se poderá realizar, em consonância com os pais/encarregados de educação, num dia extracurricular, uma ida a uma praia do concelho para a limpeza da mesma.

4.4.8. Recursos

Os materiais necessários para a realização do projeto serão:

- Livros;
- Computadores;
- Autocarro;
- Bloco de notas;
- Câmara fotográfica;
- Cartolinas;
- Materiais de escrita;
- Resíduos recolhidos na praia.
- luvas

4.4.9. Produtos Finais

- Divulgação do dia em que os alunos foram à praia, no *blog* da escola;
- Apresentação do projeto e dos cartazes aos restantes alunos da escola;

- Colocação dos cartazes “areia suja/areia limpa” e da visualização, num computador, da fotorreportagem à entrada da escola.

4.4.10. Avaliação

- **do processo:**
 - ✓ grelhas de autoavaliação dos alunos (anexo XIV) e dos professores (anexo XV): grelhas de autoavaliação, de avaliação do aluno e de avaliação do projeto.
- **do produto final:**
 - ✓ aquisição de competências e conhecimentos pelos alunos;
 - ✓ satisfação pela realização projeto;
 - ✓ divulgação à comunidade;
 - ✓ participação das entidades envolvidas (professores, pais, alunos, etc.) na limpeza da praia.

4.4.11. Calendarização

De seguida é apresentado o cronograma do projeto (Quadro 18).

Quadro 18 - Calendarização das atividades, com duração prevista para 1 ano letivo (2017/2018)

Atividades/meses do ano	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j
Conceções prévias das crianças										
Motivação e negociação										
1.ª fase: Pesquisa e investigação										
2.ª fase: Recolha de dados										
3.ª fase: Tratamento de dados										
4.ª fase: Intervenção na escola e comunidade										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

4.5. Considerações Finais do Trabalho de Projeto

Com este trabalho de projeto pretende-se sensibilizar e consciencializar as crianças para a problemática da poluição, mais concretamente da poluição das praias. Espera-se que através deste projeto as crianças adquiram conhecimentos e valores sobre esta temática e que os divulguem aos restantes (colegas, família, amigos, etc.).

O ponto essencial do projeto é a divulgação dos novos conhecimentos adquiridos pelas crianças, uma vez que, nas escolas, é bastante usual os professores apenas “ditarem” a matéria e esta nunca ser trabalhada/colocada em prática. Assim, ao trabalharem estes conhecimentos com outros colegas, estão a aplicar novos conceitos e a comunicá-los aos outros. A promoção da interdisciplinaridade é também um aspeto fundamental no projeto

Outro aspeto bastante importante no nosso projeto é o facto de, através da ida à praia para a sua limpeza e recolha de resíduos feita pela comunidade relacionada com a escola, as crianças conseguirem perceberem na realidade qual o problema em questão e observar o antes e o depois da sua ação.

Reflexão – Considerações Finais

Após a elaboração do meu Relatório de Estágio e do término do Estágio Profissional, considero pertinente refletir sobre todas as teorias e práticas observadas e realizadas ao longo do meu curso.

A partir da observação de atividades e aulas dadas pelos educadores e professores, e do contacto direto com a realidade educativa, consegui adquirir e perceber, tanto a nível profissional como pessoal, novas competências, assim como aperfeiçoar alguns conhecimentos já obtidos. É importante referir que esta experiência tornou-se num fator crucial no desenrolar do meu curso profissional.

Durante o período de aprendizagem do estágio profissional, observei diferentes estratégias, diversos materiais a serem manipulados durante as atividades, presenciei a preocupação dos educadores e professores para nos facultar uma melhor experiência face aos conteúdos abordados nas aulas e percebi que da teoria à prática ainda há um longo caminho a percorrer.

A Prática Pedagógica proporcionou-me, ao longo da minha formação, várias descobertas no ato de ensinar. Na opinião de Durão e Almeida (2017), na formação inicial de educadores e professores é essencial “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” (p. 73). Com as aulas programadas que dei percebi que não existe um modelo fixo para se ensinar, até porque cada criança é única e, por isso, todas são diferentes. Como futura educadora e professora é necessário uma adaptação ao grupo ou turma que temos à nossa frente, superar obstáculos ou acontecimentos improváveis, mas acima de tudo, dar o que temos de melhor aos nossos alunos, para que no futuro se tornem bons cidadãos.

Para além das aulas que assisti, tanto dos professores como as das minhas colegas de estágio, como das aulas que lecionei, acho imprescindível o recurso a reuniões de uma reflexão da prática. Aqui, os professores cooperantes e os docentes orientadores da prática pedagógica, reúnem-se com as alunas estagiárias, para desenvolverem uma comunicação construtiva sobre os aspetos positivos, como os aspetos a melhorar das aulas programadas. Para Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017), estas reuniões servem de “reflexão crítica, sistematizada e supervisionada” (p. 48), no qual se pretende arranjar “uma estratégia que permite partir das conceções, das experiências e competências” que os alunos “já detêm, dos contextos onde atuam, tendo

como finalidade, o futuro sucesso escolar dos alunos e a qualidade das escolas onde irão trabalhar” (p. 48).

É importante, numa formação inicial em educação, haver uma equipa de supervisão que permita ajudar, refletir e colmatar algumas lacunas que ocorreram durante as práticas dos futuros educadores e professores. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 16), a supervisão é um “processo em que o professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Uma boa relação entre estes três elementos é fundamental no momento da partilha de informações e do *feedback* das aulas programadas. De acordo com Durão e Almeida (2017), este momento “é determinante” para o “sucesso ou insucesso da prática da supervisão” (p. 80).

A relação, o contacto direto que mantive com as crianças dos 3 anos até aos 9 anos (4.º ano), foi outro ponto alto durante o meu estágio. Senti muito carinho e ternura por parte dos grupos do Pré-Escolar e preocupação e cuidado das turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não só por mim, como para com a minha colega de estágio. Fruto desse apoio, nutri um elevado crescimento pessoal e mantive viva a criança que há dentro de mim.

Não posso deixar expressar também a oportunidade que tive no período que decorreu entre a minha Licenciatura e o Mestrado. Um ano com uma grande oportunidade de trabalhar como Técnica de Educação, na sala dos 2 anos. Um dos momentos mais ricos da minha vida! Estes meus “filhos” não só me proporcionaram momentos inesquecíveis, como também, me transmitiram toda a força perante cada desafio e uma grande coragem a cada dificuldade. Ainda neste colmatar de sentimentos, Ruivo, Pereira, Caldeira e Boaventura (2017) clarificam que “os alunos que se sentem amados desenvolvem também a capacidade de amar as pessoas que com eles convivem” (p. 19).

Sendo este relatório de estágio profissional, o meu primeiro trabalho científico, não posso deixar de referenciar algumas limitações durante a sua realização. Foi-me difícil articular o presente relatório com as aulas da Escola Superior de Educação bem como com as aulas e atividades do estágio, em que planifiquei e construí materiais para

as mesmas. Ou seja, para além do pouco tempo que dispunha a minha parte emocional e mental também não me ajudavam a debruçar sobre o mesmo. Outra limitação foi o facto de alguns livros da biblioteca, que tencionava requisitar para a fundamentação deste relatório, estarem requisitados por outras colegas da ESE.

Futuramente, gostaria de assistir a formações de língua gestual, saúde mental infantil, disgrafia, discalculia, entre outros. Mais tarde pretendo frequentar a Licenciatura em Terapia da Fala. Espero que estas participações contribuam, futuramente, para evoluir e me tornar uma melhor profissional.

Tenho a noção que ainda não aprendi tudo e que novos desafios estarão à minha espera. O tempo e a prática é que ditam a minha aprendizagem, e só depois de muitos altos e baixos, é que a minha profissão pode florir.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almedina.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (Org.). (2015). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora. Recuperado de https://books.google.pt/books?id=SfiaCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=est%C3%A1gio+profissional+em+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=est%C3%A1gio%20profissional%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.). *As tic na educação em portugal. Concepções e práticas* (pp. 102-123). Porto, Portugal: Porto editora.

Amaral, S. B. M. (2004). *Expressão musical: significados e significantes. Perspectiva vivencial no jardim de infância*. (Tese de mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em portugal: história e crítica*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Boaventura, D., Faria, C., Chagas, I., & Galvão, C. (2013). Promoting science outdoor activities for elementary school children: Contributions from a research laboratory. *International Journal of Science Education*, 35:5, 796-814.

Botelho, A. T. C. P. S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em portugal: uma prática educativa na escola superior de educação joão de deus*. (Tese de doutoramento). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2239/1/TERESA.SILVEIRA.Tecnologias.Informacao.pdf>

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

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

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

Camacho, M. S. F. P. (2012). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática. Aprender explorando e construindo*. (Tese de mestrado). Recuperado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/373/1/MestradoMarianaCamacho.pdf>

Carapeto, C. (Coord.). (1998). *Educação ambiental*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, T. R. (Org.). (2002). As funções dos alunos na sala de aula. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno na sala de aula* (pp. 105-133). Porto: Porto Editora.

Castro, L. B., & Ricardo, M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projeto. Um manual para professores e formadores* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Circular n.º 4/DGIDC/2011, de 11 de abril.

Coelho, I. M. G. F. (2011). *De pequenino se faz um leitor: a importância da motivação para a leitura no pré-escolar*. (Tese de mestrado). Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11083/1/ISABEL_COELHO.pdf

Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Correia, I. (2013). *Relatório de estágio profissional*. (Tese de mestrado). Recuperado de

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4423/1/Relat%C3%B3rioIn%C3%AAsCorr eia.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4423/1/Relat%C3%B3rioIn%C3%AAsCorr%20e%20a%20e%20ia.pdf)

Costa, M. (2014). *Era uma vez dentro de nós! As narrativas a serviço da criatividade e do autoconhecimento*. (Tese de mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10284/4287>

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

Despacho n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

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, 70-88.

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

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Florêncio, V. (2001). O Elogio da diferença na obra de Luísa Ducla Soares. *Malasartes: cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 5, 3-8.

Formosinho, J. (Coor.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Godinho, J. C., & Brito M. J. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora, Portugal: Raiz Editora.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições ASA.

Jesus, J. M. S. (2013) *Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de mestrado). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4606/1/TESEFINAL.pdf>

Krapp, A. & Lemos, M. S. (Org.). (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno na sala de aula* (pp. 77-102). Porto: Porto Editora.

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

Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Machado, J. P. (Coor.). (1991). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Maia, J. S. (2008). *Aprender... matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, M., & Almeida, J. M. (2016, junho). Contributos da Avaliação Organizacional para a melhoria da Escola. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 27-38. Recuperado de http://www.joadedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_3.pdf

Many, E. & Guimarães S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: ME, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: autor.

Ministério da Educação (s.d.). *Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura 1.º ciclo*. Recuperado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Oliveira, L. F. (1989). *Educação ambiental – guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, P. C. (2010). Educação Infantil e Intervenção Psicopedagógica – A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 1, 66-76.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Prado, D. (2011). *18 activadores de la creatividad integral*. Santiago de Compostela, Espanha: Meubook. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Biblioteca_prado/22.Dpd.18_Activadores.pdf

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

Rodrigues, C. M. F. C. R. (2008). *O livro no jardim-de-infância. Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. (Tese de mestrado). Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1016/1/2008001361.pdf>

Ruivo, I. (2017). Ler e escrever no 1.º ano de escolaridade. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 32-45.

Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F. & Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 14-27.

Sá, A. J. C. (1997). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Santos, M. S. (2010). *A interdisciplinaridade na educação infantil*. Instituto Superior de Educação do Vale do Jurema. Recuperado de http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf

Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2012). *Ensinar história: pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Editora Scipione.

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

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

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura. A decifração*. Lisboa: Direção Geral da Educação/ Ministério da Educação.

Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto – 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Pactor.

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

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: 3.º volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto, Portugal: EDIÇÕES ASA.

Sousa, O. C., & Cardoso, A. (Eds.). (2010). *Desenvolver competências em língua. Percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.

Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S. A..

Torres, M., Barros, M., & Ferreira, P. (2016). *Raízes 5 – História e geografia de Portugal*. Lisboa: Raiz Editora.

Tristão, M. (2004). *A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume. Recuperado de https://books.google.pt/books?id=4wOR7H5KgekC&printsec=frontcover&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental&f=false~

Vasconcelos, T. (Coord.). (2013). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. (2003). *O jardim-escola*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

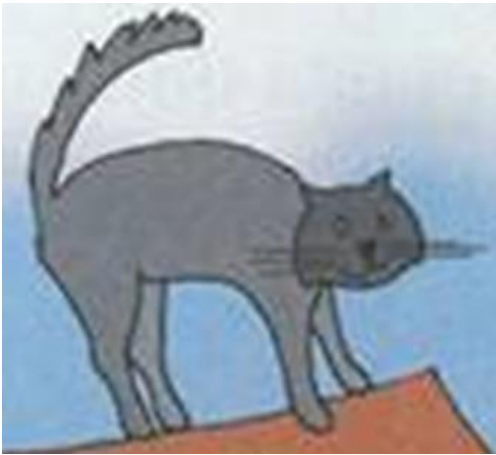
Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1998). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (5.^a Edição)*. Porto: Asa Editores II, S. A..

Anexos

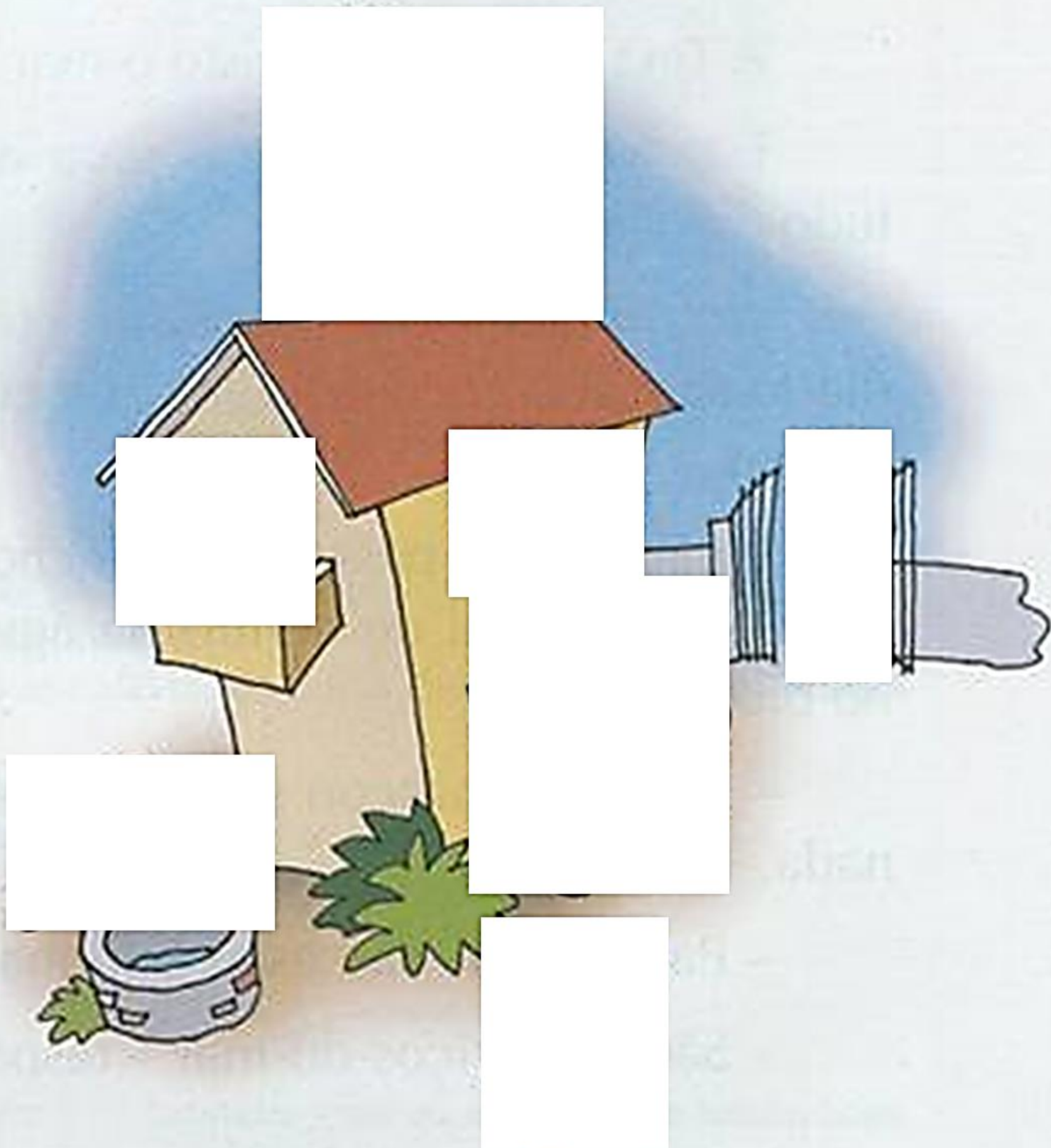
**Anexo I – Imagens para cortar, relacionadas
com a lengalenga**



Anexo II – Folha com a imagem da
lengalenga *A casa dos bichos* de Luísa Ducla
Soares

Nome: _____ Data: ___/___/___

Lengalenga *A casa dos bichos* de Luísa Ducla Soares



**Anexo III – Folha para elaborar uma nova
lengalenga**

Nome: _____ Data: ___/___/___

Lengalenga

“

”

Quem está no telhado?

Quem está na janela?

Quem está na varanda?

Quem está à porta?

Quem está no jardim?

Quem está no poço?

Quem está no portão?

**Anexo IV – Poema “O Coração” de Luísa
Ducla Soares**

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Lê o texto com atenção.

O coração



Tique-taque, tique-taque, tique-tique-taque...

De morango tem a forma,
de morango tem a cor,
a casa do coração,
onde mora o meu amor.

Apesar de pequenina
cabem lá o pai, a mãe,
uma menina bonita
e um gatinho também.

Tique-taque, o coração
nunca para de bater.
Se não fosse o tique-taque
eu não podia viver.

Eu desenhei o coração
com o lápis encarnado.
E eu logo reparei
que nunca fica parado.

Cem mil vezes, cem mil vezes
bate, bate num só dia.
Perguntei à professora
que coisa se passaria.

Tique-taque, o coração.

É o sangue que ele empurra
sempre, sempre sem parar.
Chega assim a todo o corpo
nas veias a navegar.

Uma folha de papel
sempre te vou desenhar,
vermelhinho, vermelhinho
coração a palpitar.

Tique-taque, o coração.

Luísa Ducla Soares, *Dos Pés à Cabeça*,

Oficina Canto das Cores, 2016.

**Anexo V – Proposta de atividade no Domínio
da Educação Artística, para um grupo de
crianças dos 4 anos**

Domínio da Educação Artística

Nome: _____

Data: _____

1. Cola pedaços de algodão na barba e na bolinha do gorro do Pai Natal.
2. Rasga e cola pedacinhos de papel de lustro encarnado no gorro do Pai Natal.
3. Pinta com lápis de cor o resto do desenho.

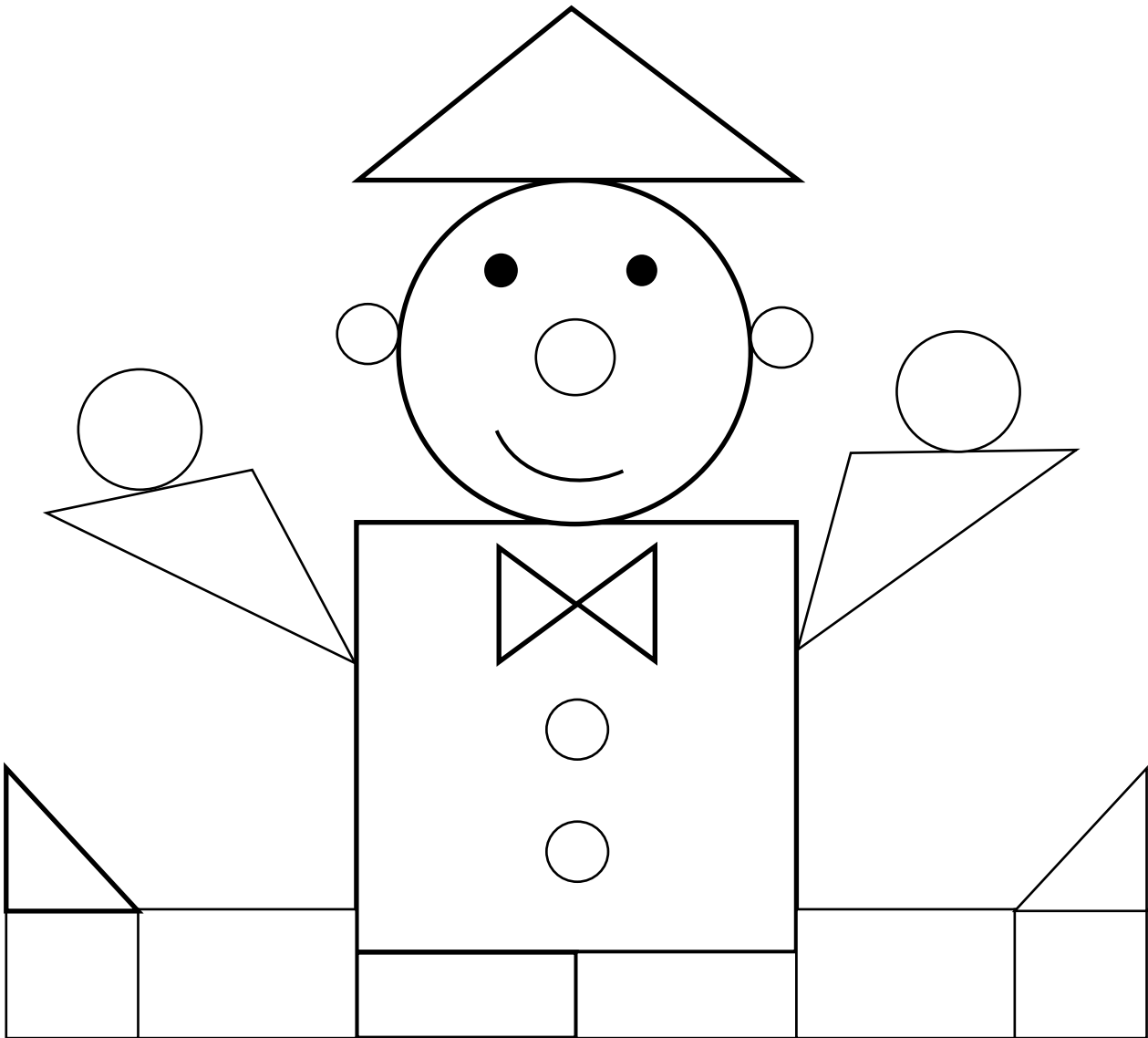
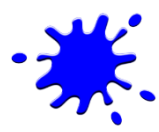
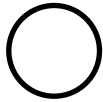
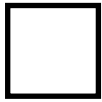


**Anexo VI – Dispositivo de avaliação da
atividade no Domínio da Matemática (3 anos)**

Nome: _____

Data: ____/____/____

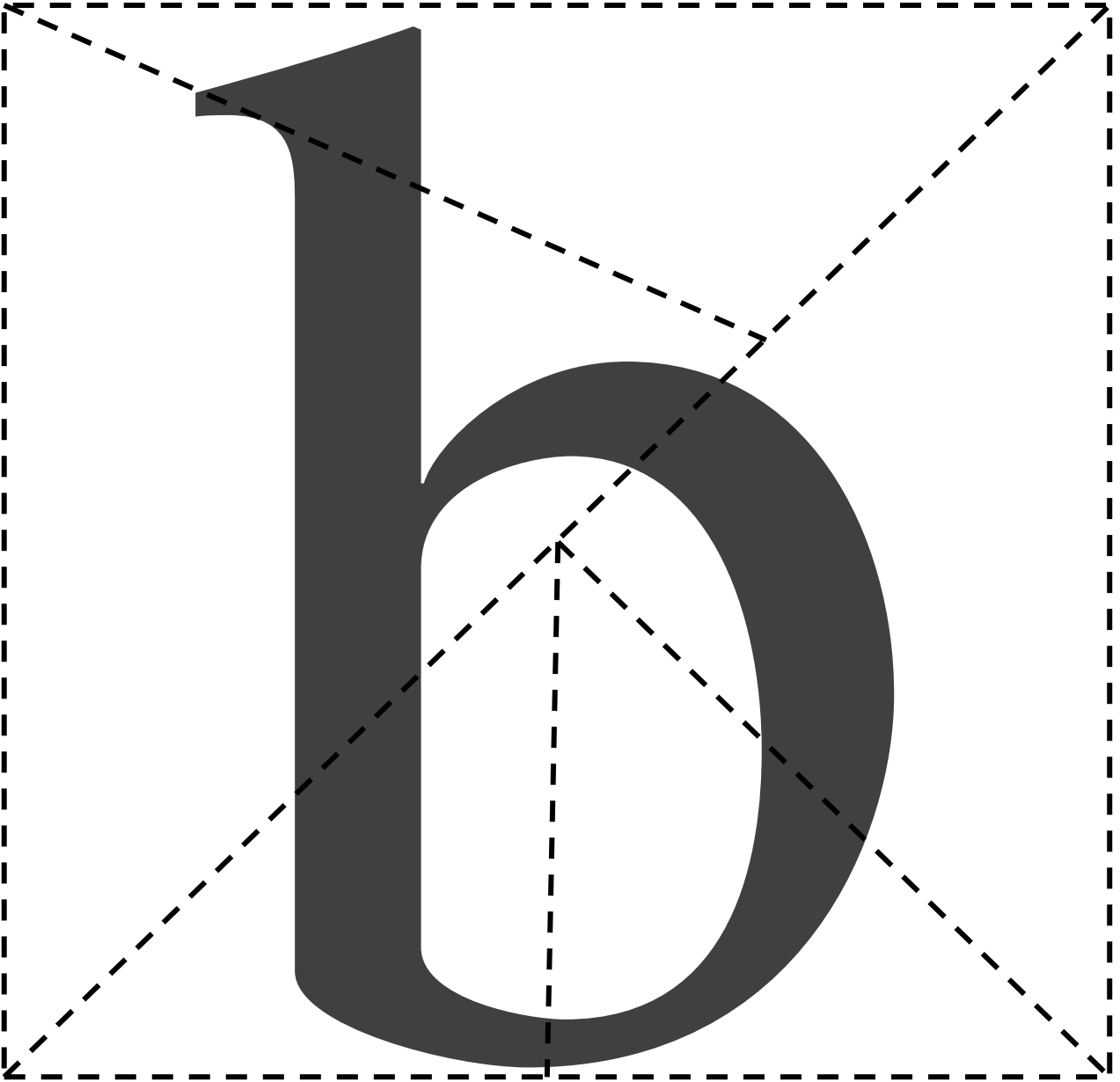
1. Pinta a figura de acordo com o código de cores.



**Anexo VII – Grelha do dispositivo de
avaliação da Atividade no Domínio da
Matemática (3 anos)**

Parâmetros	1	2	3	4	5	Total	Classificação
Cotações	3	3	1,5	2	0,5	10	
Alunos							
A	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
B	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
C	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
D	3,0	3,0	1,5	2,0	0,5	10,0	Muito Bom
E	3,0	3,0	1,5	2,0	0,5	10,0	Muito Bom
F	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
G	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
H	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
I	3,0	3,0	1,5	2,0	0,5	10,0	Muito Bom
J	3,0	3,0	1,5	2,0	0,5	10,0	Muito Bom
K	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
L	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
M	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
N	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
O	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
P	3,0	3,0	1,5	2,0	0,5	10,0	Muito Bom
Q	2,0	2,0	1,5	2,0	0,0	7,5	Bom
R	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
S	2,0	3,0	1,5	2,0	0,0	8,5	Bom
T	1,0	2,0	1,0	2,0	0,0	6,0	Suficiente
U	3,0	3,0	1,0	2,0	0,0	9,0	Muito Bom
V	3,0	3,0	1,5	2,0	0,0	9,5	Muito Bom
W	3,0	2,0	1,5	2,0	0,0	8,5	Bom
X	2,0	3,0	1,5	2,0	0,0	8,5	Bom
Y	2,0	2,0	1,0	2,0	0,0	7,0	Bom
Média Aritmética						9,14	Muito Bom

**Anexo VIII – Dispositivo de avaliação da
atividade no Domínio da linguagem Oral e
Abordagem à Escrita (5 anos)**



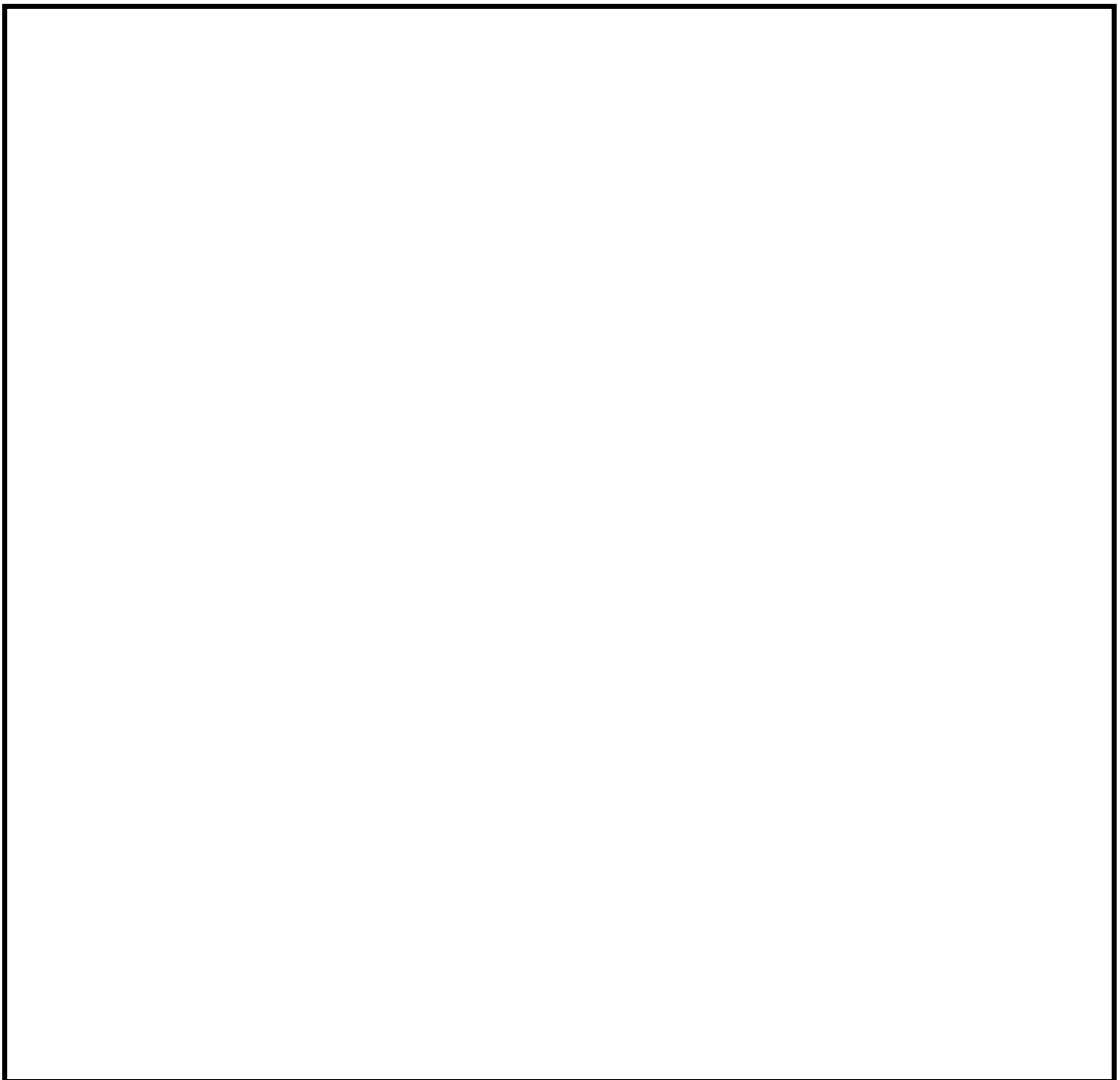
5 anos

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Recorta o puzzle da letra **b**.

1.1. Organiza dentro do quadro as peças do puzzle que recortaste.



2. Descobre onde está a letra **b** e rodeia-a com lápis de cor encarnado.

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

3. Copia a frase.

É a tua bota.



**Anexo IX – Grelha do dispositivo de
avaliação da atividade no Domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5
anos)**

Parâmetros	1	1.1	2	3	Total	Classificação
Cotações	1	2	3	4	10	
Alunos						
A	1	2	2	2	7	Bom
B	1	2	3	2	8	Bom
C	1	2	2	4	9	Muito Bom
D	1	2	3	3	9	Muito Bom
E	1	2	2	4	9	Muito Bom
F	1	2	2	1	6	Suficiente
G	1	2	3	4	10	Muito Bom
H	1	2	2	3	8	Bom
I	1	2	2	2	7	Bom
J	1	2	3	4	10	Muito Bom
K	0,5	1	3	4	8,5	Bom
L	0,5	1	3	2	6,5	Suficiente
M	0,5	2	2	3	7,5	Bom
N	0,5	1	2	3	6,5	Suficiente
O	0,5	2	3	2	7,5	Bom
P	0,5	2	2	1	5,5	Suficiente
Q	1	2	2	2	7	Bom
R	1	2	3	4	10	Muito Bom
S	1	2	3	4	10	Muito Bom
T	1	2	2	1	6	Suficiente
U	1	2	2	4	9	Muito Bom
V	1	2	3	1	7	Bom
W	1	2	3	3	9	Muito Bom
X	1	2	3	3	9	Muito Bom
Y	1	2	2	4	9	Muito Bom
Média Aritmética					8,04	Bom

**Anexo X – Dispositivo de avaliação da
proposta de trabalho na disciplina de Português
(2.º ano)**

Nome: _____ Data: ___/___/___

1

Identifica, no quadro seguinte, as subclasses dos nomes sublinhando a **azul** os nomes próprios, a **encarnado** os nomes comuns e a **verde** os nomes comuns coletivos.

hipopótamo	Paris	lápiz	cáfila
rebanho	Filipe	multidão	
alegria	Aveiro	arquipéla	gado
coragem	computador	sal	
Terra	Almada	pomar	camisa
manada	aluno	vara	
Lisboa	Tejo	Gerês	resma

2

Elabora uma frase em que utilizes um nome próprio e um nome comum, retirados do quadro.

3

Identifica em cada grupo os nomes intrusos, sublinhando-os.

pena
pavão
Marta
folha
quadro

Santiago
Portugal
Beja
Sado
garrafa

Terra
bando
cordilheira
turma
casario

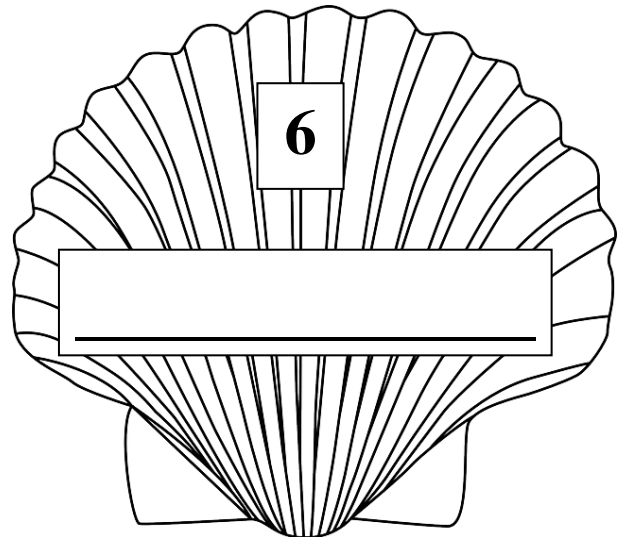
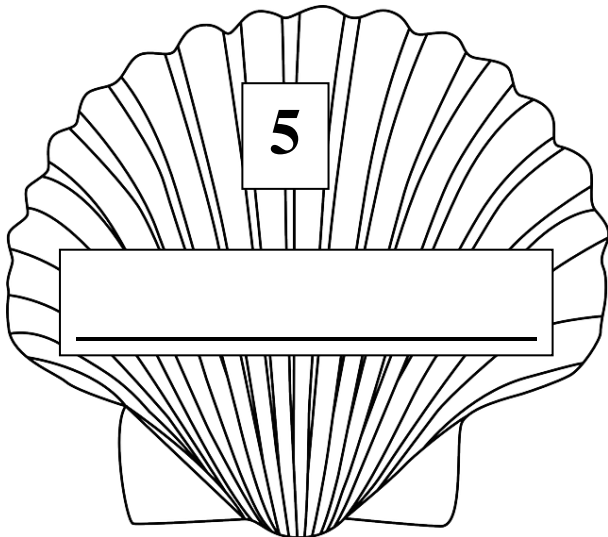
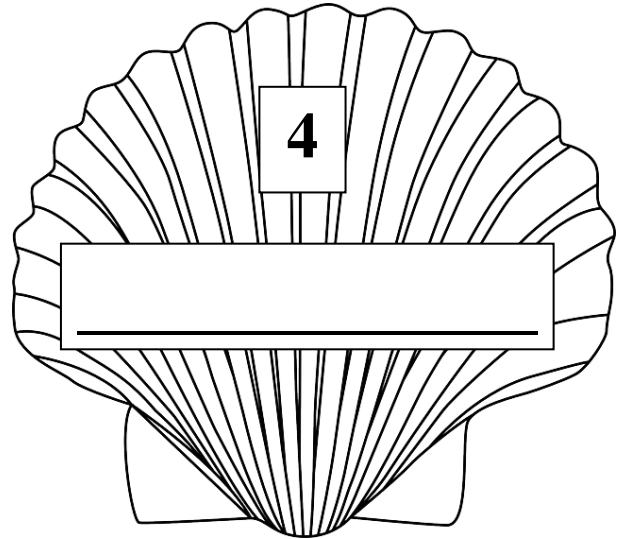
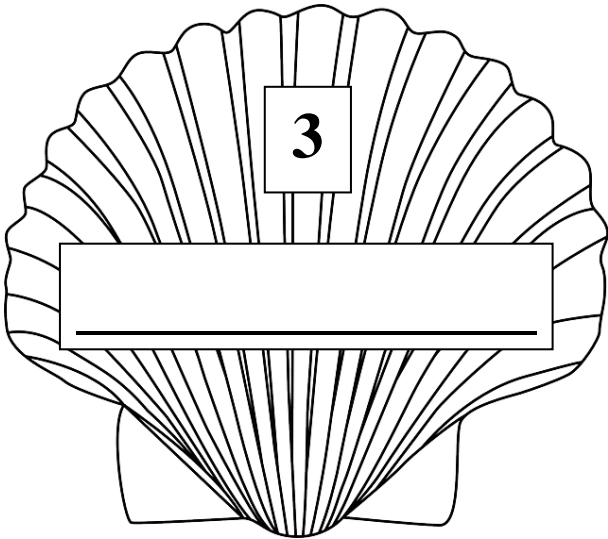
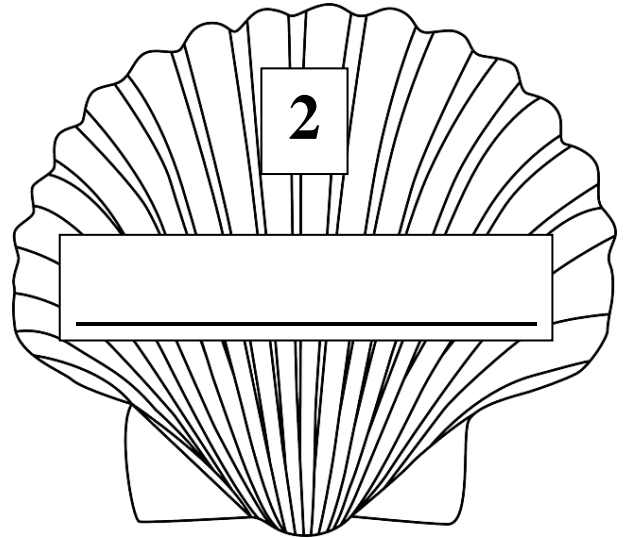
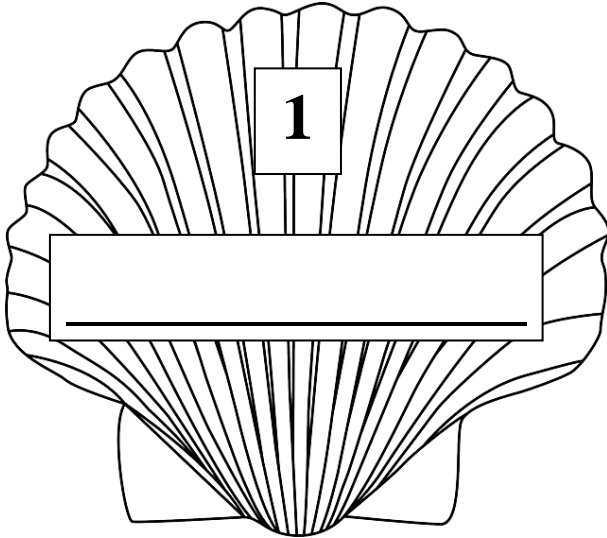
**Anexo XI – Grelha do dispositivo de avaliação
da proposta de trabalho na Disciplina de
Português (2.º ano)**

Parâmetros	1	2	3	Total	Classificação
Cotações	5	3	2	10	
Alunos					
A	4,0	3,0	1,5	8,5	Bom
B	4,0	3,0	1,5	8,5	Bom
C	4,0	1,5	1,0	6,5	Suficiente
D	1,5	0,0	2,0	4,5	Insuficiente
E	5,0	3,0	2,0	10,0	Muito Bom
F	4,0	3,0	2,0	9,0	Muito Bom
G	4,0	3,0	1,0	8,0	Bom
H	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
I	4,5	1,5	2,0	8,0	Bom
J	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
K	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
L	5,0	3,0	1,5	9,5	Muito Bom
M	2,0	1,5	1,5	5,0	Suficiente
N	3,5	3,0	2,0	8,5	Bom
O	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
P	4,0	3,0	1,5	8,5	Bom
Q	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
R	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
S	3,5	3,0	1,0	7,5	Bom
T	4,0	3,0	2,0	8,0	Bom
U	4,5	3,0	2,0	9,5	Muito Bom
V	4,0	3,0	1,5	8,5	Bom
W	4,5	1,5	2,0	8,0	Bom
X	3,5	3,0	0,0	6,5	Suficiente
Y	4,5	1,5	1,5	7,5	Bom
Média Aritmética				8,28	Bom

**Anexo XII – Dispositivo de avaliação da
memória dos alunos (1.º ano)**

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Escreve as palavras de acordo com a ordem que se apagou no quadro.



**Anexo XIII – Grelha do dispositivo de
avaliação da memória dos alunos (1.º ano)**

Parâmetros	1	2	3	Total	Classificação
Cotações	2	3	5	10	
Alunos					
A	2	2	3	7	Bom
B	2	1	3	6	Suficiente
C	1	2	3	6	Suficiente
D	2	1	3	6	Suficiente
E	2	1	1,5	4,5	Insuficiente
F	2	1	3	6	Suficiente
G	2	1	3	6	Suficiente
H	1	3	5	9	Muito Bom
I	1	1	1,5	3,5	Insuficiente
J	2	3	5	10	Muito Bom
K	1	1	1,5	3,5	Insuficiente
L	1	1	3	5	Suficiente
M	2	2	3	7	Bom
N	2	1	3	6	Suficiente
O	1	1	3	5	Suficiente
P	2	2	3	7	Bom
Q	2	1	5	8	Bom
R	2	3	5	10	Muito Bom
S	2	3	5	10	Muito Bom
T	1	1	1,5	3,5	Insuficiente
U	1	1	3	5	Suficiente
V	2	3	5	10	Muito Bom
W	1	3	5	9	Muito Bom
X	1	1	5	7	Bom
Y	2	1	5	8	Bom
Média Aritmética				6,72	Suficiente

**Anexo XIV – Grelhas de autoavaliação dos
alunos**

Grelha 1

Grelha de autoavaliação

(adaptado de Leite e Fernandes, 2002)

Nome: _____ N.º: _____

Ano: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Tema: _____

	S	MV	AV	N
Cumpri as regras de comportamento estabelecidas.				
Respeitei os meus colegas.				
Contribuí para o enriquecimento do trabalho (fiz pesquisas, sugestões, críticas construtivas).				
Realizei as tarefas que me foram indicadas.				
Realizei, atempadamente, as tarefas que me foram atribuídas dentro do grupo.				
Fui autónomo(a) na gestão das atividades.				

Legenda:

S – Sempre **MV** – Muitas vezes **AV** – Algumas vezes **N** – Nunca

1. Já sabias alguma coisa sobre o tema?

2. Que informações novas aprendeste?

3. Neste projeto senti mais dificuldades em...

Grelha 2

Grelha de avaliação do projeto

(adaptado de Leite e Fernandes, 2002)

Tema: _____

Nome do aluno: _____ Ano: ____ Turma: ____ N.º: ____

Elementos do grupo: _____

1. Gostaste de realizar este projeto? **Sim** ____ **Não** ____

1.1. Porquê?

2. Quais são os aspetos positivos que gostarias de referir?

3. Quais são os aspetos negativos que gostarias de referir?

Avaliação do trabalho desenvolvido	Tu	Os teus colegas			
	N.º__	N.º__	N.º__	N.º__	N.º__
Respeito pela opinião dos colegas.					
Organização e responsabilidade do aluno.					
Autonomia do aluno.					
Interesse/empenho.					
Cooperação com os colegas do grupo.					
Pontualidade na entrega das tarefas.					

Legenda:

MB – Muito bom **B** – Bom **S** – Satisfaz **NS** – Não satisfaz

**Anexo XV – Grelhas de avaliação dos
professores**

Grelha 3

Grelha de autoavaliação

(adaptado de Leite e Fernandes, 2002)

Data: _____

	MB	B	S	NS
Organização da sala de aula.				
Adequação do projeto aos objetivos propostos na planificação.				
Grau de desafio imposto pelas atividades (pesquisas, elaboração de cartazes, etc.).				
Gestão dos recursos e do tempo.				
Gestão dos comportamentos na sala de aula.				
Promoção da autonomia dos alunos.				
Desempenho dos alunos e progressão.				
Satisfação dos alunos.				

Legenda:

MB – Muito bom **B** – Bom **S** – Satisfaz **NS** – Não satisfaz

1. Aspetos a melhorar:

Grelha 4

Grelha de avaliação do aluno

(adaptado de Leite e Fernandes, 2002)

Nome do aluno: _____ N.º: _____

Data: ____/____/____ Tema: _____

	S	MV	AV	N
Foi pontual.				
Respeitou os seus colegas e o professor.				
Respeitou as regras para o uso coletivo de espaços (biblioteca, sala de aula, praia).				
Realizou as tarefas propostas.				
Participou por iniciativa própria.				
Foi autónomo na realização das atividades.				
Selecionou e organizou informações.				
Manifestou curiosidade e empenho na realização do projeto.				

Legenda:

S – Sempre **MV** – Muitas vezes **AV** – Algumas vezes **N** – Nunca