

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

Ana Filipa de Gomes Alves

Lisboa, julho de 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

Ana Filipa de Gomes Alves

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 Maria Filomena Tomaz Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, julho de 2018



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Maria Filomena Tomanz Henriques
Serrano Caldeira
coorientador/a (nome completo) —

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

Ana Filipa de Góes Alves

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, 18 de Julho de 20 18



Agradecimentos

A elaboração do presente relatório não teria sido possível sem a dedicação e envolvimento pessoal e profissional de algumas pessoas, às quais vou deixar umas palavras por tanto terem contribuído para a minha evolução neste processo de formação.

Agradeço aos meus pais e irmã por todos os esforços realizados, por todo o apoio e amor, e também por serem os meus pilares e a minha força todos os dias da minha vida. Por me terem apoiado nos momentos felizes e nos mais difíceis, por não me terem deixado ir a baixo e me terem ajudado a enfrentar e resolver todos os problemas que surgiram. Sem este apoio nada teria sido possível e se consegui terminar este processo, é aos meus pais e irmã que tenho de agradecer.

Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor e professor na Escola Superior de Educação João de Deus, por me ter recebido tão bem neste estabelecimento e por todo o apoio no decorrer da minha licenciatura e, posteriormente, do mestrado.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, pela incondicional ajuda que me deu durante todo este percurso. Todas as palavras são poucas para agradecer toda a preocupação, carinho, dedicação, conselhos, apoio e exigência que depositou em mim. Ajudou-me muito a crescer e a enfrentar possíveis obstáculos que possam surgir. Muito obrigada por ter acreditado sempre em mim e nas minhas capacidades.

Agradeço à minha amiga e colega Letícia, por todos os momentos que passámos, por todas os momentos difíceis que enfrentámos e ultrapassámos, por todos os risos que partilhámos e, principalmente, por ter sido a minha maior confidente durante este percurso, a minha melhor amiga.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, agradeço tudo aquilo que me ensinaram e o apoio que me deram.

Aos meus avós, tios, prima e amigas, Margarida e Raquel, por todo o amor, paciência e por acreditarem sempre em mim.

Resumo

O presente relatório tem como principais objetivos o relato, a reflexão e a avaliação de todas as etapas realizadas ao longo do Estágio Profissional I, II, III e IV que realizei na Escola Superior de Educação João de Deus, ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No capítulo um estão presentes dez relatos devidamente fundamentados, onde são descritas todas as estratégias observadas/realizadas. Os primeiros sete relatos são de atividades/aulas que observei dadas por educadoras e professoras de diferentes escolas. Os três últimos são relativos a aulas dadas por mim em diferentes momentos de estágio.

No capítulo dois são apresentadas oito planificações de atividades/aulas elaboradas e aplicadas por mim, onde é feita uma reflexão acerca da mesma e as estratégias adotadas são justificadas com diferentes autores.

No capítulo três encontram-se quatro dispositivos de avaliação de diferentes áreas/disciplinas. Estes dispositivos são compostos por uma pequena contextualização da atividade, uma descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e uma apresentação e análise dos resultados obtidos através da exploração fundamentada de grelhas e gráficos.

No último capítulo é proposto um trabalho de projeto, para ser aplicado a crianças do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se estruturado de forma a ser executado de uma forma prática e funcional.

Este relatório foca-se na reflexão das práticas pedagógicas observadas e aplicadas no decorrer do período estágio. Reflexão esta que irá, certamente, contribuir para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Palavras-chave: Estágio profissional; Educação; Reflexão; Planificação; Avaliação.

Abstract

The objective of the current report is to relay, reflect and evaluate my professional and academic experience during my academic internship at Escola Superior de Educação João de Deus that took place during my masters in preschool education and education of the 1st cycle of basic education.

Chapter 1 contains ten reports which cover observed and realized strategies during this time. The first 7 reports are based on classes which I observed taught by teachers from different schools. The remaining three reports cover classes which I taught throughout the internship.

Chapter 2 includes 8 class and activity plan strategies which I created and implemented during my internship. This chapter also includes a self-reflection on these strategies and activities as well as a literature review of these methods.

Chapter 3 includes four evaluation frameworks for different classes. These frameworks provide a short contextualisation of the activities, the parameters on which students were evaluated and an analysis of the results obtained.

The final chapter of this report covers my proposal for a group project to be implemented for 4th grade students. This has been set up in a manner that ensures It can be easily and practically implemented

In summary this report aims to reflect on the educational practices I observed during my internship which should contribute to my personal and professional development.

Keywords: Professional internship, education, reflection, planning and evaluation

Índice Geral

Índice de Quadros	XII
Índice de Figuras	XIII
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do estágio profissional	1
2. Calendarização e cronograma	2
Capítulo 1 – Relatos de estágio	5
1.1. Descrição do capítulo	6
1.2. Aulas observadas	
1.2.1. Relato 1	6
1.2.2. Relato 2	8
1.2.3. Relato 3	9
1.2.4. Relato 4	11
1.2.5. Relato 5	12
1.2.6. Relato 6	14
1.2.7. Relato 7	15
1.3. Aulas programadas	
1.3.1. Relato 8	17
1.3.2. Relato 9	20
1.3.3. Relato 10	21
Capítulo 2 – Planificações	24
2.1. Descrição do capítulo	25
2.2. Fundamentação teórica	25

2.3.	Planificações em quadro	27
2.3.1.	Planificação do domínio da matemática	27
2.3.2.	Planificação da área do conhecimento do mundo	30
2.3.3.	Planificação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	32
2.3.4.	Planificação da área do conhecimento do mundo	34
2.3.5.	Planificação da disciplina de matemática	36
2.3.6.	Planificação da disciplina de português	38
2.3.7.	Planificação da disciplina de matemática	40
2.3.8.	Planificação da disciplina de estudo do meio	42
	Capítulo 3 – Avaliação das atividades / aulas realizadas	44
3.1.	Descrição do capítulo	45
3.2.	Fundamentação teórica	45
3.3.	Avaliação da atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	48
3.4.	Avaliação da atividade da área da matemática	51
3.5.	Avaliação da atividade da área de português	54
3.6.	Avaliação da atividade da área de matemática	57
	Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através da metodologia de trabalho de projeto	61
4.1.	Descrição do capítulo	62
4.2.	Fundamentação teórica	62
4.2.1.	Trabalho de projeto	64
4.2.2.	Ensino do estudo do meio no 1.º ciclo do Ensino Básico	65

4.3. Desenvolvimento do projeto	66
4.3.1. Problema	66
4.3.2. Problemas parcelares	66
4.3.3. Destinatários	66
4.3.4. Entidades envolvidas	66
4.3.5. Motivação e negociação	67
4.3.6. Objetivos	67
4.3.7. Planeamento	68
4.3.8. Recursos	70
4.3.9. Produtos finais	71
4.3.10. Avaliação	71
4.3.11. Calendarização	72
4.3.12. Considerações finais	72
Considerações Finais	74
Referências Bibliográficas e Eletrónicas	77
Anexos	
Anexo 1 – Texto “As cinco joaninhas” de Maria Helena Marques	
Anexo 2 – Proposta de trabalho – Tabela de dupla entrada	
Anexo 3 – Proposta de trabalho – Consolidação do ditongo “ei”	
Anexo 4 – Proposta de trabalho – Consolidação da letra “c”	
Anexo 5 – Proposta de trabalho – Consolidação da letra “r”	
Anexo 6 – Proposta de trabalho – texto informativo e crucigrama	

- Anexo 7 – Protocolo experimental – Buraco negro
- Anexo 8 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – Consolidação da letra “c”
- Anexo 9 – Proposta de trabalho – Triângulos equiláteros, isósceles e escalenos
- Anexo 10 – Grelha de avaliação da atividade da área de matemática – Triângulos equiláteros, isósceles e escalenos
- Anexo 11 – Proposta de trabalho – Determinantes e pronomes possessivos
- Anexo 12 – Grelha de avaliação da atividade da área de português – Determinantes e pronomes possessivos
- Anexo 13 – Proposta de trabalho – Área do triângulo
- Anexo 14 – Grelha de avaliação da atividade da área de matemática – Área do triângulo
- Anexo 15 – Ficha de auto e heteroavaliação da 1.^a fase do projeto
- Anexo 16 – Ficha de auto e heteroavaliação da 2.^a fase do projeto
- Anexo 17 – Ficha de auto e heteroavaliação da 3.^a fase do projeto
- Anexo 18 – Ficha de auto e heteroavaliação do produto final para a turma envolvida no projeto
- Anexo 19 – Ficha de auto e heteroavaliação do produto final para o professor responsável pelo projeto
- Anexo 10 – Ficha de auto e heteroavaliação do produto final para os alunos que assistiram à projeção do *videoclip*

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização dos períodos de estágio na Educação Pré-escolar	3
Quadro 2 – Calendarização dos períodos de estágio no Ensino do 1.º Ciclo	3
Quadro 3 – Cronograma 1.º semestre	3
Quadro 4 – Cronograma 2.º semestre	4
Quadro 5 – Cronograma 3.º semestre	4
Quadro 6 – Cronograma 4.º semestre	4
Quadro 7 – Planificação do domínio da matemática	28
Quadro 8 – Planificação da área do conhecimento do mundo	30
Quadro 9 – Planificação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	32
Quadro 10 – Planificação da área do conhecimento do mundo	35
Quadro 11 – Planificação da disciplina de matemática	37
Quadro 12 – Planificação da disciplina de português	39
Quadro 13 – Planificação da disciplina de matemática	40
Quadro 14 – Planificação da disciplina de estudo do meio	42
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	50
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de matemática	53
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de português	56
Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de matemática	59
Quadro 19 – Calendarização do projeto	72

Índice de Figuras

Figura 1 – Construção “o poço” com os 3.º e 4.º Dons de Fröebel	18
Figura 2 – Modelo de boca	31
Figura 3 – Resultados da avaliação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	50
Figura 4 – Resultados da avaliação da área da matemática	53
Figura 5 – Resultados da avaliação da área de português	57
Figura 6 – Resultados da avaliação da área da matemática	59

Introdução

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, elaborei o presente relatório de Estágio Profissional, que resulta das unidades de Estágio Profissional I, II, III e IV.

Este relatório permitiu-me refletir sobre várias práticas observadas ou propostas de atividades de uma forma crítica e consciente. É importante que todos os docentes tenham a capacidade de refletir criticamente acerca de estratégias observadas ou utilizadas. Nóvoa (1991) admite que os professores não se devem limitar a imitar outros docentes, mas sim empenharem-se em educar e instruir corretamente crianças que irão ser o futuro da nossa sociedade.

Como afirma Oliveira e Serrazina (2002), cada vez que o professor reflete sobre a sua prática, procurando respostas para questões sobre como concretizar na sala de aula determinados aspetos de currículo está a fazer gestão curricular e a desenvolver-se profissionalmente.

O objetivo do estágio é essencial, pois proporciona ao aluno, futuro docente, a oportunidade de observar estratégias e aplicar os seus conhecimentos académicos em situações de prática profissional, criando a possibilidade de praticar as suas competências. Oliveira e Cunha (2006) referem que com a realização de estágios, espera-se a aquisição de prática e uma visão crítica relativamente à profissão de docente.

A meu ver, a Prática de Ensino Supervisionada é essencial para a nossa formação, pois permite-nos contactar com a realidade e observar novas estratégias e metodologias. Como afirma Cunha (2008, p.110), refletirmos acerca daquilo que vemos e vivenciamos é essencial, sendo que o professor tem de ser, acima de tudo, um “prático reflexivo”, tentando durante a sua formação refletir no seu desempenho, de modo a produzir conhecimentos e práticas a partir das suas vivências.

Durante o mestrado realizei vários estágios em várias instituições educativas, nomeadamente:

- Escola “A” em Lisboa;
- Escola Portuguesa de Moçambique;
- Escola “B” em Lisboa;
- Escola “C” em Lisboa.

Na Escola “A”, realizei um estágio com a duração de um semestre, de 15 de fevereiro a 22 de setembro de 2016. No decorrer deste observei duas turmas na faixa etária dos cinco anos.

Na Escola Portuguesa de Moçambique, em Maputo, realizei um estágio intensivo entre o dia 26 de setembro e o dia 7 de outubro de 2016. Durante este observei cinco turmas do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na Escola “C”, realizei um estágio com a duração de um semestre, de 11 de outubro de 2016 a 10 de fevereiro de 2017. Durante este período observei três turmas, uma de cada faixa etária da Educação Pré-Escolar.

Na Escola “D”, realizei um estágio com a duração de dois semestres. O primeiro semestre ocorreu de 6 de março a 7 de julho de 2017, onde estagiei com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma turma do 1.º ano. O segundo semestre ocorreu de 11 de outubro a 9 de fevereiro de 2018 e estagiei com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com uma turma do 2.º ano.

2. Calendarização e cronograma

O período de estágio decorreu de 15 de fevereiro de 2016 a 09 de fevereiro de 2018 e abrangeu a observação de crianças, educadores e outros profissionais, em contexto escolar, com faixas etárias compreendidas entre os três e os dez anos.

Nos quadros 1 e 2, apresentados de seguida, é possível visualizar de forma organizada o tempo de estágio destinado a cada faixa etária na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo, respetivamente.

Quadro 1 - Calendarização dos períodos de estágio na Educação Pré-Escolar

Datas Faixa etária	12/03/2016 a 18/03/2016	08/04/2016 a 27/05/2016	03/06/2016 a 22/09/2016	11/10/2016 a 18/11/2016	22/11/2016 a 16/12/2016	03/01/2017 a 10/02/2017
3 anos					x	
4 anos				x		
5 anos	x	x	x			x

Quadro 2 - Calendarização dos períodos de estágio no Ensino do 1.º Ciclo

Datas Faixa etária	06/03/2017 a 28/04/2017	05/05/2017 a 07/07/2017	11/10/2017 a 07/12/2017	11/12/2017 a 09/02/2018
6 anos		x		
7 anos				x
8 anos	x			
9 anos			x	

Os cronogramas (quadros 3, 4, 5 e 6) apresentados, em seguida, indicam a cronologia do tempo de estágio e da elaboração do presente relatório. Nomeadamente o período de aulas observadas, aulas programadas, aulas de vídeo-formação, orientação tutorial, reuniões de prática profissional, estágio intensivo, elaboração do relatório de estágio e pesquisas bibliográficas.

Quadro 3 – Cronograma do 1.º semestre

Semanas Atividades	1.º semestre																															
	Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Julho				Setembro							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Aulas observadas																																
Aulas programadas																																
Aulas de vídeo-formação																																
Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica																																
Estágio intensivo																																
Elaboração do relatório de estágio																																
Pesquisas bibliográficas																																

Quadro 4 – Cronograma do 2.º semestre

		2.º semestre																					
		Outubro				Novembro				Dezembro					Janeiro			Fevereiro					
Semanas	Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
	Aulas observadas																						
	Aulas programadas																						
	Aulas de vídeo-formação																						
	Orientação tutorial/reuniões da prática pedagógica																						
	Estágio intensivo																						
	Elaboração do relatório de estágio																						
	Pesquisas bibliográficas																						

Quadro 5 – Cronograma do 3.º semestre

		3.º semestre																			
		março				abril				maio				junho				julho			
Semanas	Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Aulas observadas																				
	Aulas programadas																				
	Aulas de vídeo-formação																				
	Orientação tutorial/reuniões da prática pedagógica																				
	Estágio intensivo																				
	Elaboração do relatório de estágio																				
	Pesquisas bibliográficas																				

Quadro 6 – Cronograma 4.º semestre

		4.º semestre																									
		setembro				outubro				novembro				dezembro					janeiro					fevereiro			
Semanas	Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
	Aulas observadas																										
	Aulas programadas																										
	Aulas de vídeo-formação																										
	Orientação tutorial/reuniões da prática pedagógica																										
	Estágio intensivo																										
	Elaboração do relatório de estágio																										
	Pesquisas bibliográficas																										

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do capítulo

O capítulo 1 corresponde ao relato de dez práticas pedagógicas observadas em sala de aula no decorrer dos estágios realizados. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes: aulas observadas e aulas programadas.

Deste modo, apresento vários relatos e estratégias observadas e aplicadas em contexto escolar durante o estágio em causa e respetivas análises sustentadas cientificamente.

Os relatos serão ainda complementados com fotografias que ilustram as atividades realizadas e observadas.

1.2. Aulas observadas

Apresento os relatos de aulas observadas durante o período de estágio, lecionadas por várias docentes dos diferentes locais de estágio. Os relatos serão constituídos pela narração de acontecimentos e estratégias adotadas pelas próprias e respetiva análise fundamentada.

1.2.1. Relato 1

Faixa etária: 3 anos

Neste dia, a primeira atividade da manhã começou com as crianças sentadas em roda a escutarem a leitura do conto “Camila não quer tomar banho” de Aline de Pétigny e Nancy Delvaux. Após a leitura, a educadora colocou várias questões com o objetivo de sensibilizar as crianças relativamente ao assunto principal do conto – a importância da higiene pessoal.

Segundo Cavalcanti (citado em Coelho, 2013):

As histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode

ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios. (p. 25)

Estes livros são importantes para as crianças desta idade pois permitem que se identifiquem com as personagens, desenvolvendo assim a independência, a autonomia e a higiene. Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.40) “adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si, utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição, assumir maiores responsabilidades pela sua segurança e bem-estar físico”.

Após o intervalo da manhã, a educadora iniciou uma atividade de matemática que consistia no seguinte: Cada criança tinha uma caixa de ovos vazia (em que cada reentrância da mesma estava pintada de cor diferente) e um copo (com vários ovos de um tamanho pequeno). Durante a atividade a educadora dava diferentes instruções às crianças (ex. “A galinha Mimi pôs dois pares de ovos no buraco encarnado.”; “Um gato roubou três ovos, quantos ovos ficaram no buraco encarnado?”). Nas respostas a estas questões, a educadora pediu para as crianças tentarem realizar a operação mentalmente e depois confirmarem o resultado com a manipulação dos ovos.

A importância do cálculo mental para o desenvolvimento do sentido de número é sublinhada por diversos autores, uma vez que “encoraja a procura de processos mais fáceis baseados nas propriedades dos números e das operações” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.59).

O educador/professor tem, entre outros, o papel de permitir à criança alargar o seu domínio do cálculo. Assim, considero que esta foi uma atividade matemática que teve sucesso pois utilizando materiais não estruturados foi dinâmica e desafiante, desenvolvendo de uma forma concreta e lúdica o cálculo mental.

1.2.2. Relato 2

Faixa etária: 4 anos

Quando terminou a aula de inglês, a educadora iniciou uma atividade no domínio da matemática. Utilizou o material manipulável 4.º Dom de Fröebel. Segundo Matos e Serrazina (1996, p.193), “os materiais manipuláveis são objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”.

Caldeira (2009, p.16), refere que vários autores, como por exemplo Hole (1997) consideram que “o material estruturado é o material manipulável que tem subjacente algum fim educativo”, estes materiais são elementos facilitadores do ensino que, quando utilizados corretamente, podem provocar o desenvolvimento e formação de várias atitudes, destrezas e capacidades nas crianças.

O 4.º Dom de Fröebel é um cubo decomponível em oito paralelepípedos, que faz parte de um conjunto de materiais criados por Friedrich Fröebel. Este material estimula a criatividade, valoriza a manipulação, permite a descoberta e desenvolve muitas outras competências (Caldeira, 2009).

A educadora iniciou a atividade pedindo às crianças para realizarem individualmente a construção da “cama”. Em seguida, pediu a uma menina para repetir a mesma construção utilizando uns paralelepípedos de esferovite de grandes dimensões, o que considerei bastante interessante visto que a construção ficava proporcional ao tamanho das crianças.

Após essa demonstração, a educadora colocou várias situações problemáticas simples com o intuito de desenvolver o raciocínio das crianças (ex. “O Pedro dorme sempre com duas almofadas vermelhas e cinco almofadas amarelas. Com quantas almofadas dorme o Pedro?”) e o cálculo mental.

A resolução de problemas, dentro do ensino da matemática, constitui um objetivo muito importante, o qual será alcançado a partir de situações, dentro

das próprias vivências do aluno, que despertem a sua curiosidade e desafiem os seus conhecimentos.

Depois, a educadora solicitou aos alunos que inventassem o enunciado de uma situação problemática. Para Polya (1995, p.V) “O problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e colocar em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta”.

Durante a atividade a docente disse que na janela do quarto do Pedro estavam dois pássaros e uma borboleta e perguntou às crianças a que classe dos animais pertencem os pássaros e as borboletas, relacionando a aula com temas do conhecimento do mundo. O processo ensino-aprendizagem não pode nem deve ser fragmentado como se cada disciplina se tratasse de algo isolado. Deve-se encarar o processo de aprendizagem como um todo, para assim motivar as crianças em sala de aula.

No final, as crianças arrumaram o material nas respetivas caixas. Este facto também é importante para trabalhar a responsabilidade e a autonomia das crianças.

1.2.3. Relato 3

Faixa etária: 5 anos

Neste dia, durante o recreio da tarde, ocorreram alguns conflitos entre crianças do grupo. A educadora decidiu iniciar as atividades da tarde proporcionando o diálogo entre onde todas, de modo a que expressassem e contassem o que se tinha passado e quais as razões de ter acontecido. Durante esta reunião várias crianças queixaram-se de outras (ex. “o Manuel bateu-me porque me estava a rir dele!”). A educadora tentou orientar o diálogo, incutindo vários valores e formas de resolução com o intuito de melhorar o comportamento e a socialização entre as crianças.

De acordo com a teoria construtivista, a moralidade humana não é inata, mas fruto de um desenvolvimento baseado nas interações do indivíduo com o seu meio (Coll & Solé, 2001). Assim, Santos (2014) afirma que:

(...) para gerar aprendizagem na resolução de conflitos (...) é essencial que os/as professores/as entendam que os conflitos não lhes pertencem, mas cabem aos envolvidos resolvê-los. Todavia, o facto de as crianças terem de resolver os problemas não significa deixá-las sem qualquer orientação sobre formas de resolução, mas que sejam mediados. (p.31)

Após esta reunião, as crianças mostraram outra atitude, tiveram oportunidade de expor as suas opiniões e ouvir a dos seus colegas. Com esta atividade, a educadora conseguiu gerir mais facilmente o ambiente do grupo dentro e fora da sala de aula e mostrou às crianças que os problemas têm solução.

Em seguida, a educadora iniciou uma atividade de culinária. Começou por questionar as crianças como é que elas pensavam que se fazia o pão e quais eram os ingredientes necessários para a sua elaboração e, partiu dessas conceções prévias para a execução do mesmo.

Segundo Fosnot (1999), o aluno desenvolve naturalmente no seu processo de construção de conceções prévias, que resultam das suas próprias reflexões sobre as suas experiências do quotidiano. Assim, torna-se fundamental que o educador parta dessas conceções para introduzir conceitos científicos nas crianças.

No decorrer da preparação da massa de pão a educadora pediu sempre a colaboração das crianças e relacionou a medição das porções dos diferentes ingredientes com conceitos matemáticos fazendo interdisciplinaridade (ex. “Vamos colocar 3 colheres de sal. Se eu quisesse fazer o dobro dos pães quantas colheres de sal teria de colocar?”). Quando a massa de pão ficou pronta todas as crianças tiveram a oportunidade de ajudar a amassá-la, fazendo pequenas bolas, o que considerei bastante positivo, pois muitas delas nunca tinham tido essa experiência. Para concluir a atividade, a educadora pediu a uma funcionária para ir colocar os pães no forno. No final da tarde, as crianças provaram os seus pães ao lanche.

1.2.4. Relato 4

Faixa etária: 6 anos

Para iniciar o dia, a professora decidiu fazer uma revisão da letra que tinham aprendido no dia anterior, a letra “u”. Assim, começou por cantar com os seus alunos a música da letra e, em seguida, pediu à turma que dissesse palavras começadas pela letra em estudo. Autores como Feliciano (2012) acreditam que, na memorização das letras, a música pode ser uma ferramenta muito importante. Há inúmeras canções que associam as letras do alfabeto a palavras iniciadas por essas letras e as crianças mostram-se sempre muito recetivas a este tipo de atividades, como aconteceu na canção da letra “u”.

Nesta escola o método adotado para o ensino da leitura é o método analítico-sintético com base global. Sim-Sim (2006) refere que:

(...) mais importante do que a aplicação rígida de uma qualquer metodologia monolítica de ensino da descodificação, a aprendizagem da leitura faz-se através da prática sistemática e deliberada de actividades que promovam o domínio do princípio alfabético, através do uso de estratégias ascendentes, e de actividades holísticas que possibilitem a antecipação e compreensão de mensagens significativas para os alunos, através do uso de estratégias descendentes. Utilizando processos ascendentes e descendentes, a prática continuada de leitura se encarregará de dotar os aprendizes de leitor, da fluência necessária para aceder à leitura de textos progressivamente mais complexos. (p.52)

Contudo, o essencial é que o professor domine e acredite no método que decide adotar, para poder transmitir aos seus alunos os conhecimentos necessários para a sua alfabetização.

No decorrer das atividades, a professora colocou sempre música clássica, pois, como confirmam várias pesquisas, a música clássica melhora o desempenho e a concentração dos alunos. Além disto, propicia tranquilidade de modo, a que as crianças passem a estar calmas e empenhadas na tarefa que estão a realizar.

Em seguida, os alunos realizaram duas fichas que tinham como objetivo introduzir e desenvolver a escrita da letra “u”. Apesar de achar este tipo de

atividade importante para o desenvolvimento da escrita das crianças, considero que as fichas eram um pouco exaustivas visto que a criança tinha de repetir a letra “u” bastantes vezes.

Ao longo das tarefas propostas, a professora mostrou uma atitude dedicada e vigilante, preocupando-se sempre se todas as crianças estavam a perceber o que tinha sido pedido e se o estavam a executar corretamente. Como refere Lopes (2008, p.4), “a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem”. Para isso, é necessário que os professores adotem posturas ativas, com o intuito de atingir os objetivos a que se propuseram.

Para finalizar, a docente propôs aos seus alunos, de uma forma lúdica, a modelagem, da letra “u” e de objetos/animais cujo nome começasse pela letra em estudo, utilizando plasticina. Como preconiza Lemos (2011), com a introdução do lúdico na alfabetização são abertos caminhos para o desenvolvimento da criatividade do aluno. Quando a professora utiliza o lúdico em sala de aula, consegue fazer com que o aluno se envolva e se interesse pela aula, tornando-se um momento prazeroso de aprendizagem. Considero este tipo de tarefas bastante importantes para o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade das crianças, consolidando também as aprendizagens.

1.2.5. Relato 5

Faixa etária: 7 anos

Esta atividade começou com cada uma das crianças a contar aos colegas o que tinha feito durante o fim-de-semana. Durante a mesma, a professora colocou-lhes várias questões promovendo através do diálogo a oralidade.

Silva e Valiengo (2010, p.22) afirmam que “a linguagem é uma habilidade construída socialmente”. Assim, é essencial que os professores promovam atividades como a que foi referida anteriormente para facilitar o

desenvolvimento da oralidade e a promoção do estabelecimento de relações entre os seus alunos.

Em seguida, a professora pediu aos alunos que elaborassem um desenho no seu caderno diário, que ilustrasse a atividade que tivessem gostado mais de realizar durante o fim de semana.

Após o intervalo da manhã, a professora iniciou um exercício de meditação, que achei bastante interessante, pois todas as crianças fecharam os olhos e ouviram uma gravação que estimulava o imaginário e permitia o relaxamento. São vários os autores que apoiam a meditação infantil e, de facto, vários estudos relatam as vantagens da aplicação destas atividades em contexto de sala de aula. De acordo com Rocha (2014):

Na Educação Infantil, a meditação pode ser utilizada para proporcionar um estado de relaxamento físico e mental, a fim de desenvolver a consciência do indivíduo, aluno. Para que, deste modo, seja facilitada a assimilação dos conteúdos no inconsciente de cada uma das crianças. (p. 25)

Quando concluíram o exercício de meditação, a professora iniciou a aula de matemática. Esta consistiu na realização de vários exercícios presentes no manual escolar adotado pela escola. Durante a elaboração dos exercícios propostos, a professora foi explorando vários conceitos, exemplificando-os com situações concretas para que as crianças percebessem esses conteúdos. A meu ver, é importante a apresentação de exemplos concretos, pois, desta forma, as crianças puderam aprender os conceitos novos mais facilmente.

No decorrer do dia as crianças começaram a ficar um pouco agitadas. Nesse sentido, a professora decidiu fazer um jogo com os seus alunos, que consistia em obedecer às orientações da professora (“senta, levanta”) até que apenas um aluno saísse vencedor. Segundo Rilho (2014), as características do jogo podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, visto que o jogo tem regras que permitem atingir um objetivo, por exemplo, chegar à meta com determinados pontos.

A professora terminou o dia com a apresentação (*Powerpoint*) e leitura à turma do conto “O pequeno trevo” de Ana Cristina Luz, onde partilhou com os

seus alunos alguns valores, como por exemplo: o respeito, a tolerância, a responsabilidade e a capacidade de aceitar as diferenças uns dos outros. Charneco (2012, p.16) refere que através das histórias “é possível aprender sobre os problemas interiores dos seres humanos e as soluções acertadas para a sociedade em que vivemos. Estas falam ao ego das crianças, encorajando o seu desenvolvimento e crescimento e ao mesmo tempo aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes”. Assim, o professor, como participante ativo no desenvolvimento dos seus alunos, deve sempre que possível tentar transmitir valores para a vida dos mesmos, pois com eles poderão construir um mundo melhor para todos nós.

1.2.6. Relato 6

Faixa etária: 8 anos

Numa parede da sala estava afixada a grelha de leitura, onde cada aluno regista o livro que está a ler. Após a conclusão da leitura de um livro, o aluno comunica à professora e prepara uma apresentação do livro para a turma, onde explica o porquê de o ter escolhido, qual o assunto do mesmo (com um breve resumo e sem desvendar o final) e se gostou ou não de o ler.

Depois do recreio da manhã, por volta das 11h 30m, a professora permitiu a alguns alunos apresentarem os livros que tinham terminado de ler. Assim, as crianças habitam-se a falar para um público, a sistematizar as suas ideias e conhecimentos, desenvolvendo a comunicação oral e incentivando a leitura de diferentes obras.

Segundo Arana e Klebis (2015), a leitura na infância é uma descoberta de sentimentos e palavras que conduz o leitor a desenvolver o seu intelecto, a personalidade e a aumentar substancialmente a sua capacidade crítica.

Letin (1981, p.69) afirma que “para viver em sociedade, mesmo numa sociedade restrita, a criança tem necessidade de uma linguagem que lhe permita transmitir e receber informações e mensagens”.

Após o recreio da tarde, a professora decidiu realizar com os seus alunos uma atividade experimental intitulada “o ovo de borracha”. Começou por entregar a cada aluno um protocolo experimental onde estavam descritas todas as etapas essenciais de uma atividade experimental.

Martins, Veiga, Teixeira, Terneiro-Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007) afirmam que:

É necessário questionar, refletir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma atividade pratica possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões. (p.38)

Durante a fase do procedimento, a professora solicitou a participação de alguns alunos. Não foi possível observar de imediato os resultados da atividade experimental pois esta precisava de repousar durante alguns dias. Apesar de apenas quatro alunos participarem nas etapas do procedimento, considerei uma atividade divertida e bem organizada, pois também permitiu o desafio intelectual das crianças para interpretar, compreender e relacionar situações.

Para Charlot (citado em Santos, 2002) é através da participação que o Homem consegue evoluir a nível intelectual e fortalecer os conhecimentos que vai adquirindo ao longo da vida. Se o ambiente de sala de aula for favorável e as relações entre professor/aluno forem confiantes e equilibradas, certamente será com muito mais naturalidade e segurança que os alunos participarão de forma ativa nas aulas.

1.2.7. Relato 7

Faixa etária: 9 anos

Durante esta manhã, a professora realizou duas atividades que considerei bastante positivas. Trabalhou com os alunos a literatura e o pensamento crítico, questionando sobre qual era a opinião deles e explicando que é construir uma opinião sobre um determinado assunto. Para tal, utilizou o

conto tradicional “O coelhinho branco”, que apesar de pertencer ao Plano Nacional de Leitura do 1.º ano, do 1.º ciclo do ensino básico, se for explorado de uma forma adaptada aos alunos desta faixa etária pode permitir retirar e desenvolver conclusões importantes e interessantes. Por exemplo, explorando, com os alunos, o facto de o coelhinho ter primeiro pedido ajuda a animais de maior porte e só no final recorrer à formiga, que resolveu o problema.

Após a apresentação e análise da capa do livro, a professora iniciou a leitura do conto e posterior exploração do mesmo. Questionou quais as conclusões que retiraram da obra, propôs a discussão da expressão “as aparências iludem” e qual a sua relação com o conto.

Seguidamente, propôs aos alunos a elaboração de um texto de opinião onde deveriam referir aquilo que pensavam relativamente aos seguintes pontos:

- “As aparências iludem.”;
- Experiências vivenciadas e relacionadas com esta temática;
- Formas de agir depois desta conversa.

Esta atividade foi muito interessante pois, a professora partiu de um conto tradicional para dialogar com os seus alunos sobre valores e questões de cidadania.

Depois do recreio da manhã foi realizada a atividade de matemática onde a professora trabalhou a leitura de números inteiros utilizando o material Calculadores Multibásicos. Começou por pedir aos alunos para trabalharem a pares, em que um retirava as peças da caixa e outro colocava-as nas placas. Como refere Arends (1995, p.365), “a sala de aula deve espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real”. Assim, é importante que o professor recorra a diversas estratégias que impliquem o trabalho com o(s) outro(s) para que as crianças desenvolvam competências de socialização e interação umas com as outras.

Foram dadas indicações para colocarem as três placas na horizontal, unidas pelas extremidades, independentemente da cor das mesmas. Depois, perguntou o porquê de isso acontecer.

No decorrer da aula a professora questionou a razão pela qual os alunos davam determinadas respostas, obrigando-os a questionarem-se e a pensarem sobre o seu raciocínio. Moraes (2000) afirma que as perguntas serão mais significativas quanto mais estiverem relacionadas com o conhecimento prévio dos alunos.

Os alunos realizaram a leitura de vários numerais por cores, por ordens e por classes, representando-os nos Calculadores Multibásicos. Durante a leitura de um numeral por classes, a professora apercebeu-se que uma criança o tinha representado de forma errada e pediu-lhe para ir ao quadro escrever com algarismos. A criança, ao fazê-lo, apercebeu-se do erro que tinha dado e autocorrigiu-se.

1.3. Aulas programadas

Apresento de seguida relatos de atividades/aulas programadas lecionadas por mim durante o período de estágio. Os relatos serão constituídos pela narração de acontecimentos e estratégias adotadas por mim e respetiva análise fundamentada.

1.3.1. Relato 8

Faixa etária: 4 anos

O dia começou com a descoberta do tema da aula que iriam ter, através da observação de um copo com água. As crianças distribuíram uma caixa do material a cada uma: uma caixa de 3.º Dom de Fröebel e outra de 4.º Dom de Fröebel.

Curto (1998), refere que o sentido de responsabilidade deve ser estimulado desde sempre. É importante que a docente entregue alguma

dessa responsabilidade às crianças para que todas contribuam para o crescimento do grupo enquanto seres humanos.

De seguida, coloquei algumas questões relacionadas com o material para iniciar a construção do poço (figura 1). Cada criança tinha também um copo com várias gotas de água (recortadas de uma cartolina).



Figura 1 – Construção do poço com os 3.º e 4.º Dons de Fröebel.

Utilizando a construção realizada e as gotinhas em papel foram propostas várias situações problemáticas, como por exemplo:

“Estavam sete gotinhas de água a brincar no muro do poço, caíram duas. Quantas gotinhas ficaram em cima do muro? Se duplicássemos essa quantidade, com quantas gotinhas ficaríamos em cima do muro?”.

A resolução de problemas como prática pedagógica na educação infantil adquire um sentido importante, pois além de as crianças poderem aplicar o que já sabem, possibilita a produção de novos raciocínios, desenvolvendo também a capacidade de observação, estratégias de resolução e o raciocínio.

Caldeira (2009, p.1) refere que através da resolução de problemas poderão ser desenvolvidas várias capacidades como o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de observação. No entanto, para capacidades como estas serem desenvolvidas, é necessário que os alunos se deparem com “situações desafiadoras para resolver” e que trabalhem para desenvolver estratégias de resolução das mesmas.

Seguidamente, fiz uma atividade relativa à água e às suas propriedades. Começámos por verificar se a água é incolor, insípida e inodora. Esta constatação foi feita através da observação e experimentação, tendo como base a participação das crianças. Para verificar se a água era incolor tentaram observar uma moeda através de um recipiente de vidro com água. Para apurar se a água era insípida as crianças provaram dois tipos de

água (mineral e nascente). Finalmente, para averiguar se a água era inodora, os alunos cheiraram um copo com água.

Depois, reconheceram os três estados físicos da água que podem encontrar na natureza (líquido, gasoso e sólido). Para isso as crianças observaram, tocaram e sentiram a água nos diferentes estados.

Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007, p. 36) definem trabalho prático como “todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial”. A atividade prática desenvolvida pretendeu, através do trabalho prático, levar os alunos a pensar de uma forma crítica, confrontando-os com diferentes perspetivas e diferentes interpretações científicas, visto que todas as opiniões foram discutidas e analisadas (Almeida, Mateus, Veríssimo, Serra, Alves, Dourado, Pedrosa, Maia, Freitas & Ribeiro, 2001).

A atividade terminou com a sensibilização das crianças para a importância da água, enunciando as razões pelas quais a devemos poupar e preservar.

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no quotidiano da sociedade. A educação ambiental é essencial nos processos educativos, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, pois é importante consciencializar as crianças. A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de uma forma correta e responsável (Medeiros, Mendonça, Sousa & Oliveira, 2011).

De seguida, explorei com as crianças o aspeto exterior do livro “A menina gotinha de água” de Papiniano Carlos (ex. capa, ilustrações, título). Depois procedi à leitura da história apresentando, em simultâneo, um *Powerpoint* com as ilustrações presentes no livro.

A literatura deve ser bastante trabalhada e estimulada na Educação Pré-escolar. Segundo Magalhães (2008), as crianças poderão tornar-se

“futuros leitores que pratiquem livremente a leitura (ou seja, que aprendam a ler, de maneiras diferentes, cada distinto tipo de texto, incluindo, claro, o literário)” (p. 59). Para esta autora, o educador:

(...) precisa de induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes. Nos livros a usar, deverão conviver álbuns e livros profusa e criteriosamente ilustrados (primordiais para crianças pequenas), livros do tipo informativo, de divulgação (a propósito da iniciação à arte, a temas de vida, a jogos lógicos, etc.), e também livros literários. (p. 62)

Segundo Morin (1996), é imprescindível que as crianças tenham acesso à literatura infantil uma vez que esta torna possível uma percepção do real e o desenvolvimento do imaginário. É criada uma harmonia entre a fantasia e a realidade que satisfaça os desejos do imaginário. No fundo, a literatura infantil propicia momentos de emoção, de sensibilidade, de imaginação, de criatividade, de questionamentos e de resolução de conflitos internos da própria criança.

1.3.2. Relato 9

Faixa etária: 7 anos

Comecei a atividade da manhã apresentando um jogo, para introduzir o tema da aula de português. Coloquei um objeto dentro de uma caixa opaca e fui descrevendo alguns atributos para que as crianças adivinhassem o seu nome. Seguidamente pedi para algumas crianças fazerem o mesmo com outros objetos e expliquei que estavam a realizar a descrição do objeto. Deste modo introduzi um novo tipo de texto: o descritivo.

Silva, Macêdo, Coutinho, Silva, Rodrigues, Oliveira e Araujo (s.d.) preconizam que:

o professor tem a importante função de planejar atividades práticas para facilitar a compreensão dos conteúdos teóricos aos alunos, estimulando-os a questionar, responder, observar, explorar, analisar, comparar e compreender a situação problema, levando ao desenvolvimento de novos conhecimentos, uma vez que o acesso ao conhecimento novo ocorre a partir do pré-existente. (p.1)

Em seguida projetei um *Powerpoint* que me auxiliou na explicação do que é o texto descritivo e a sua estrutura. Posteriormente elaborámos um texto descritivo coletivo relativo a uma imagem.

A escrita colaborativa incide num produto textual elaborado por mais do que uma pessoa. Esta estratégia permite que os alunos recorram e se apoiem uns nos outros, num contexto mais descontraído permitindo a partilha de conhecimentos e uma aprendizagem mais significativa (Pereira, 2008).

Além disso, Barbeiro (1999, p.77) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito”, sendo assim, uma forma de os alunos explicitarem as suas ideias e perceberem como se realiza um texto escrito, desenvolvendo o seu pensamento crítico e reflexivo.

Para a atividade de matemática entreguei a cada aluno três triângulos em cartolina (um isósceles, um equilátero e um escaleno) e com um fio medirem os lados de cada triângulo, para verificarem se eram iguais ou diferentes. Após cada aluno explorar as características dos triângulos, introduzi os conceitos de triângulo isósceles, equilátero e escaleno.

Nesta atividade apliquei o ensino por descoberta onde, segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2002, p.148), há “uma deslocação do fulcro da aprendizagem – do professor para o aluno” sendo que o professor passa a ser entendido como mediador do processo e de um ensino dirigido, assumindo um papel de organizador das situações de aprendizagem, direcionando as descobertas a atingir pelos alunos.

1.3.3. Relato 10

Faixa etária: 8 anos

A aula de português teve como conteúdo principal o grau dos adjetivos, nomeadamente os graus superlativos relativos de superioridade e de

inferioridade. Comecei pela leitura e análise do texto poético “Olha as cinco joaninhas” de Maria Helena Marques (anexo 1).

Os alunos por vezes afirmam não gostar de aprender gramática. É importante que o professor se foque “em metodologias de estudo que permitam observar e experimentar dados, em vez de se focalizarem na memorização de taxonomias” (Gorgulho & Teixeira, s.d., p. 149).

Após a exploração do texto poético, coloquei questões para perceber quais as conceções prévias dos alunos relativamente à classificação dos adjetivos (subclasses, género, número e grau) para depois abordar o conteúdo principal da aula.

Ausubel (citado por Reis, 1995, p.115) diz-nos que “os novos conceitos só podem ser aprendidos e retidos significativamente se puderem ser relacionados com os conceitos ou proposições pré-existentes”.

Na aula de estudo do meio comecei por colocar a seguinte questão aos alunos: De que formas podemos classificar os animais?

Explorei todas as respostas que surgiram através dos conhecimentos prévios dos alunos (ex. classes, revestimento, habitat, modo de locomoção) e, em seguida, utilizando um *Powerpoint* expliquei como é feita a classificação dos animais quanto aos seus hábitos alimentares, referindo as respetivas características.

Para consolidar o novo conteúdo optei por realizar com os alunos uma atividade onde cada criança tinha uma placa de ardósia e giz. Projetei imagens de animais e os alunos tinham de escrever na placa, se o animal era herbívoro, omnívoro ou carnívoro. Depois, foram exploradas algumas respostas das crianças, de modo a explicarem e justificarem essa classificação.

Kishimoto (1994, p.22) assume que “qualquer jogo utilizado pela escola é um recurso para a concretização das finalidades educativas e um elemento imprescindível ao desenvolvimento infantil”.

A função do professor não é apenas transmitir conhecimentos, mas também promover um ambiente estimulante, que proporcione experiências divertidas e enriquecedoras ajudando, assim, os alunos a desenvolver as suas capacidades. Berbaum (citado por Altet, 1997, p.52) refere que “o papel do professor é fazer aprender melhor, através da organização de um ensino que respeite as fases e a lógica da aprendizagem, para ajudar os alunos a tomar consciência daquilo que supõe aprender”. O autor preconiza ainda que o professor é um intermediário entre o aluno e o saber e assim, desta forma, ao ajudar o aluno a aprender está a contribuir para o seu crescimento intelectual e pessoal.

Em jeito de conclusão posso referir que muitas outras observações foram realizadas ao longo do estágio e que através de todas elas fui-me apercebendo do quanto é difícil observar com rigor e objetividade. Contudo, aprendi muito e espero ter desenvolvido esta capacidade e, no futuro, estar mais preparada para a realizar.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

O capítulo 2 corresponde à apresentação de oito planificações de várias aulas e práticas pedagógicas desenvolvidas por mim no decorrer dos estágios realizados. Cada uma dessas planificações será seguida de uma breve reflexão crítica com inferências e fundamentação teórica das estratégias e recursos utilizados.

Este capítulo encontra-se dividido em dois pontos: fundamentação teórica e planificações em quadro.

No primeiro ponto é apresentado um breve enquadramento teórico relativo a esta temática, nomeadamente algumas definições do que é planificar, a sua importância e as suas finalidades e o segundo ponto contém planificações de aulas/atividades realizadas e observadas, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo. Assim, apresentarei as seguintes planificações: uma do domínio da matemática, duas da área do conhecimento do mundo, uma do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, duas da disciplina de matemática, uma da disciplina de português e uma da disciplina de estudo do meio. As planificações serão ainda complementadas com algumas fotografias e outros anexos que as ilustram.

2.2. Fundamentação teórica

A organização de uma atividade educativa requer necessariamente uma planificação. Todavia, antes de abordar essa temática considero fundamental definir e referir a importância do currículo.

Ribeiro e Ribeiro (1990) define currículo como uma “(...) listagem ou esquema de temas e tópicos por área disciplinar (ou disciplina), apresentando uma certa organização e sequência, a que se acrescentam, por vezes, algumas indicações ou sugestões metodológicas no tratamento dos conteúdos programáticos enunciados” (p. 47). Para Damião (1996), são elementos do currículo: os pré-requisitos, os objectivos, os conteúdos, as

estratégias, a avaliação, o espaço, o tempo e os recursos, os grupos intervenientes.

Assim, o currículo consiste num plano estruturado de ensino-aprendizagem, que inclui objetivos da aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar. Contudo, é importante salientar que o currículo não exclui a planificação de outras atividades e experiências educativas para lá das programadas.

É também fundamental distinguir currículo de programa, apesar deste estar contido no currículo. Segundo Zabalza (1994, p.13), o programa “ (...) constitui o ponto de referência inicial para qualquer professor que deseje reflectir sobre o que deve ser o seu trabalho”. Enquanto o currículo engloba todas as ações realizadas no ambiente educacional, sejam elas administrativas ou pedagógicas, o programa está ligado à seleção dos conteúdos programáticos, dos saberes e aos conhecimentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, organizados e sequenciados de acordo com as aprendizagens anteriores e com o que se pretende ensinar no futuro.

Ribeiro e Ribeiro (1990, p.35) preconiza que “(...) a construção e execução de planos ou programas de ensino não devem, portanto, nortear-se pelo principio de que nem todos os alunos podem a eles ter acesso ou que nem todos serão bem sucedidos nos planos traçados”.

Estes planos ou programas apresentam apenas uma orientação curricular e pedagógica que deverá ser seguida em contexto escolar. Além disso, o calendário escolar, os tempos livres semanais e a duração das aulas são pontos fundamentais no planeamento e implementação do ensino pois condicionam o ritmo de progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do programa.

O docente, para introduzir o currículo no seu dia a dia, tem de planificar as suas atividades para que estas possam ter um fio condutor ao longo do ano letivo. Planificar, “em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 1994, p. 47).

Na planificação, são definidos os objetivos mais importantes da formação e educação dos discentes, são apresentados os conteúdos a lecionar e são determinadas as linhas estratégicas necessárias para a organização do processo pedagógico. Ao planificar, o docente “(...) visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referencia que guie as suas ações” (Clark & Peterson, citados por Zabalza, 1994, p. 48).

Clark e Lampert (citados por Arends, 2008) aludem que o currículo é transformado e adaptado pelo docente durante o processo de planificação para que este se adeque às características particulares de cada situação de ensino.

Segundo Clark e Yinger (citados por Zabalza, 1994, p. 48) os professores planificam por três razões:

- satisfazer as suas necessidades individuais (*stress*, incerteza, ...);
- estabelecer os objetivos a alcançar, os conteúdos, materiais e atividades a realizar;
- definir estratégias a aplicar durante o processo de instrução.

De acordo com o pensamento destes autores, considero que a planificação é um procedimento importante e necessário para os professores, para que estes consigam que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade, harmonia, eficácia e para a obtenção dos resultados desejados.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação do domínio da matemática

A planificação presente no quadro 7 refere-se a uma aula na área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática na Educação Pré-escolar, e foi realizada com um grupo de crianças de 4 anos em conjunto com uma colega de estágio.

Quadro 7 – Planificação do domínio da matemática

Horas	Componentes	Estratégia	Recursos
9:30	Organização e tratamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula relacionando-a com a temática anteriormente abordada pela minha colega (ciclo da lã); - Perguntar que objetos podemos criar com lã e introduzir a situação principal da aula; - Informar a turma que a Joana (boneca) solicitou a sua ajuda para organizar algumas roupas que tem em casa; - Questionar qual o local/objeto onde costumamos guardar as nossas roupas (roupeiro); - Apresentar aos alunos o roupeiro da Joana e perguntar que peças de roupa estão dentro do mesmo (camisolas, calças e saias); - Esclarecer que dentro das caixas que cada um tem estão as roupas da Joana num tamanho mais pequeno para a podermos ajudar mais facilmente; - Colocar várias questões relativamente às roupas que se encontram dentro das caixas (cor, material, quantidade, ...); - Informar que para organizarmos a roupa da Joana vamos ter de formar diferentes conjuntos; - Orientar as crianças na formação dos diferentes conjuntos solicitando sempre a participação das mesmas; - Verificar a existência de um elemento intruso que não irá pertencer a nenhum conjunto; - Distribuir uma tabela de dupla entrada a cada criança, explicar como completá-la e orientar os alunos na tarefa proposta; - Explorar os resultados obtidos, corrigindo-os na tabela colocada no painel; - Concluir a aula e solicitar aos alunos a arrumação do material utilizado. 	<p>Painel</p> <p>Boneca Joana</p> <p>Roupeiro com roupas</p> <p>Caixas com peças de roupa</p> <p>Fichas com tabela de dupla entrada</p> <p>Tabela de dupla entrada grande</p>

Iniciei a mesma partindo do tema abordado pela colega, o ciclo da lã. Partindo das vivências pessoais das crianças, comecei por questionar que objetos feitos de lã conheciam, com o intuito de chegar à temática das peças de roupa.

Em seguida, contextualizei a atividade dizendo que a boneca Joana precisava de ajuda para organizar algumas peças de roupa que tinha no seu roupeiro.

Referi que cada criança tinha uma caixa com peças de roupa iguais às da Joana, mas de tamanho inferior. As crianças analisaram o material (cor, tipo de peça de roupa, ...). Assim as crianças irão trabalhar o seu raciocínio matemático.

Santos e Oliveira (2012) afirmam que:

Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto. (p. 63)

No decorrer da aula manusearam e exploraram. Para Rilhó (2014), o lúdico como forma de aprendizagem pode ser relevante porque desperta a atenção da criança para o conteúdo lecionado.

Escolhi este material pois acho benéfico que as crianças trabalhem com diversos materiais e que estes façam parte do seu quotidiano. Além de estimularem a aprendizagem irão torná-la mais prazerosa e agradável, oferecendo a oportunidade de um crescimento intelectual e afetivo. Variar os materiais utilizados é essencial no ensino, pois, tal como descrevem Ponte e Serrazina (2000, p.115), “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição”.

Posteriormente, mencionei que, para organizarmos as peças de roupa, iríamos ter de formar conjuntos e deixei as crianças fazerem-no livremente para que estas desenvolvam o seu raciocínio. Algumas crianças organizaram por cores (amarelas, rosas, azuis e ganga), outras por tipos de roupa (camisolas, calças e saias) e apenas uma criança organizou por combinações (camisola amarela com calças, camisola azul com saia, ...). Para Taffarel (1985), é no ato de criação que entram em jogo capacidades e habilidades cognitivas, modalidades de percepção, formas de organização de conhecimento e de reorganização de elementos.

O ensino por descoberta, como referem Cachapuz, Praia e Jorge (2002, p.146), “parte da convicção de que os alunos aprendem, por conta própria, (...), é a interpretação dos factos que conduz de forma natural e espontânea, à descoberta de ideias, das mais simples às mais elaboradas”.

Depois das crianças formarem os seus próprios conjuntos, distribuí uma proposta de trabalho com uma tabela de dupla entrada (anexo 2). Com esta tabela organizei com o grupo as roupas de modo a descobrirmos o número de combinações de roupa possíveis. Como preconiza Zanata (2014, p. 11), “a escola deve estimular a aprendizagem das crianças, fazendo uso dos mais diversos meios”, proporcionando, de forma positiva, o maior número de experiências desafiantes, por isso optei por trabalhar este conteúdo com as crianças, apesar de não estar diretamente inserido no programa.

Finalizei a aula corrigindo oralmente os dados registados nas tabelas de dupla entrada e fazendo um breve resumo de toda a atividade.

Após a conversa com as professoras da equipa de supervisão, os orientadores de estágio e as minhas colegas que assistiram à aula, concluí que, no geral, a atividade foi bem conseguida, havendo alguns aspetos a melhorar, como por exemplo reduzir a minha orientação no decorrer das tarefas propostas para que as crianças tenham tempo de descobrir, pensar e executar sozinhas.

2.3.2. Planificação da área do conhecimento do mundo

A planificação presente no quadro 8 refere-se a uma aula na área do conhecimento do mundo na Educação Pré-escolar e foi realizada com um grupo de crianças de 3 anos. Esta atividade ocorreu em seguimento de outra atividade da área de Expressão e Comunicação do domínio da iniciação à leitura e à escrita onde foi lida a história “Não quero... lavar os dentes” da autora Ana Oom.

Quadro 8 – Planificação da área do conhecimento do mundo

Horas	Componentes	Estratégia	Recursos
11:00	Conhecimento do mundo físico e natural: - Higiene oral	<ul style="list-style-type: none"> - Dispor as crianças em roda, sentadas em almofadas no chão; - Explicar que agora iremos ensinar o Diogo a lavar os dentes; - Mostrar o modelo de boca e explorar as conceções prévias dos alunos relativamente aquilo que vêem; - Lavar os dentes do modelo de boca com a participação ativa das crianças, explicando qual a forma correta de o fazer; - Referir quando é que devemos lavar os dentes e qual a importância de o fazer; - Cantar a música “Lavar os dentes” projetando o vídeo da canção; - Concluir a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Almofadas Dentolas (Dente grande) Modelo de boca - Pasta de dentes - Escova - Água e copo - Toalha - Fio dental Computador e projetor

Iniciei a atividade com as crianças dispostas em roda, sentadas em almofadas no chão e expliquei que iríamos ensinar o Diogo (personagem da história trabalhada anteriormente) a lavar os dentes.

Para tal, elaborei previamente um modelo de boca (figura 2), no qual alguns dentes estavam sujos com pedaços de plasticina, para tornar a atividade mais apelativa e interativa.



Figura 2 – Modelo de boca.

Comecei por explorar as conceções prévias das crianças relativas ao tema, colocando várias questões orientadoras do discurso (“Como devemos lavar os dentes?”). Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al, 2016, p. 85) referem que:

A abordagem do conhecimento do mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes. (p. 85)

Pedi para os alunos, com a ajuda de uma escova de dentes grande, lavarem os dentes do modelo de boca, deixando-os explorar livremente. De seguida, expliquei a forma correta de lavar os dentes (de cima para baixo, movimentos circulares, ...), solicitando no decorrer da explicação a participação das crianças na lavagem dos dentes do modelo. Achei também importante frisar que a utilização de fio dentário é imprescindível e as crianças puderam observar que apenas com a utilização do mesmo foi possível concluir a lavagem dos dentes com sucesso.

A utilização destes materiais permite que a criança interaja sem horário ou resposta certa pois, como referem Katz e Chard (citados por Vasconcelos, 1997):

(...) na maioria das salas de atividades, é costume ver-se (...) “materiais pré-digeridos” ou “tempo pré-digerido” - materiais didáticos que implicam uma resposta certa, um horário que não tem lugar para o imprevisto ou simples alterações de momento, educadoras que não interagem com as crianças como seres possuidores de raciocínio. (p. 224)

Como futura educadora/professora, devo ressaltar que a minha posição, acerca deste assunto, é assumidamente a de alguém que acredita que as crianças têm possibilidades infinitas de explorar o seu meio e as suas

aptidões pessoais, através de materiais diversificados, versáteis e não convencionais.

Concluí a atividade com a canção “Lavar os dentes”, para que as crianças terminassem o dia com uma atividade lúdica e musical. Para Nogueira (citado por Godoi, 2011, p. 17), a música é entendida como experiência que “acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação”. Assim, concluo que foi importante terminar com a canção.

2.3.3. Planificação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A planificação presente no quadro 9 refere-se a uma aula na área de Expressão e Comunicação no domínio da Iniciação à Leitura e à Escrita e foi realizada com um grupo de crianças de 5 anos.

Quadro 9 – Planificação do domínio da linguagem oral e abordagem escrita

Horas	Componentes	Estratégia	Recursos
11:40	Consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar coletivamente a palavra “lava”, colocando perguntas que conduzam à leitura da palavra (ex. Quantas vogais tem esta palavra? Como vamos ler esta letra? Conheces alguma palavra que termine em “va”?); - Explicar o trabalho que cada criança terá de realizar autonomamente no lugar; - Ir com um pequeno grupo à cartilha rever a lição da aula anterior e introduzir uma nova lição; - Verificar se todos os alunos realizaram o trabalho pedido corretamente; - Conclusão da aula. 	Palavra “lava”
	Abordagem à escrita		Cartilha maternal
12:00			Materiais para as atividades

Visto que a presente atividade ocorreu após uma aula da área do conhecimento do mundo sobre vulcões, optei por iniciá-la dinamizando coletivamente a palavra “lava”. Isto é, explorei a palavra colocando várias questões às crianças que levaram à leitura da palavra (ex. Quantas vogais

tem esta palavra? Quantas sílabas tem esta palavra? Qual é a sílaba forte?) e, posteriormente, questões que relacionaram o vocábulo com outras palavras (ex. Diz-me uma palavra que rime com a palavra “lava”. Diz-me palavras que tenham como primeira sílaba a última sílaba da palavra “lava”).

Após concluir a dinamização da palavra apercebi-me que esta estratégia não foi muito desafiante e significativa para as crianças, visto ser uma palavra de fácil leitura e que muitas até conheciam. Como refere Roldão (1995, p. 32), “é o professor que tem de gerir as estratégias curriculares que promove, de modo a assegurar que o envolvimento afectivo se incorpore nos processos cognitivos da aprendizagem, tornando-a de facto significativa”.

Seguidamente, após transmitir as indicações necessárias, distribuí uma proposta de trabalho a cada criança consoante o nível de aprendizagem da leitura onde cada uma se encontra (anexos 3, 4 e 5). Visto que esta aula foi realizada com um grupo de crianças de uma escola que adotou o método de leitura João de Deus, posso referir que as propostas de trabalho estavam adequadas à lição em que cada criança se encontrava na Cartilha Maternal João de Deus.

O método de leitura João de Deus é um modelo que permite as estruturas mentais e os pré-requisitos para o desenvolvimento da competência da leitura pois, ao mesmo tempo que as palavras são decodificadas, são também compreendidas. Este método, segundo Ruivo (2009):

(...) constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens. (p. 100)

Solicitei a um grupo de quatro crianças que se deslocasse para junto da Cartilha Maternal João de Deus, para reverem a lição que tinham aprendido no dia anterior e apresentei uma nova lição. Enquanto isto, as restantes crianças do grupo realizaram a tarefa de trabalho, que lhes tinha sido distribuída.

Neste método, como preconiza Deus (1997, p.92), as dificuldades das crianças “ (...) são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico (...) A leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor, e de uma forma lúdica o aluno acede ao código linguístico”.

Após a leitura de cada palavra pedi à criança uma frase que contivesse o vocábulo lido. Com este tipo de exercício, a criança percebe o significado da palavra na frase e vai tendo a percepção do contexto em que está inserida. Além disto, este exercício promove a relação entre a palavra lida e as vivências da criança.

A leitura interativa significa ler de maneira a que ocorra uma comunicação com duplo sentido e isso é fundamental para que a criança vá percebendo, pois o ato de ler ajuda no seu processo de desenvolvimento.

A leitura tem vários significados, sendo indispensável para a formação do ser humano dentro da sociedade, além de ser um ato internacional entre os praticantes dessa atividade e, de acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, “leitura consiste em percorrer, em determinado suporte físico de armazenamento, as sequências de marcas codificadas que representam informações registadas, e reconvertê-las à forma anterior (...)” (Ferreira, 2004, p.511).

2.3.4. Planificação da área do conhecimento do mundo

A planificação presente no quadro 10 refere-se a uma aula de conhecimento do mundo na Educação Pré-Escolar e foi realizada com um grupo de crianças de 5 anos. Esta atividade ocorreu em seguimento de outra atividade da área de Expressão e Comunicação, no domínio da iniciação à leitura e à escrita onde foi lida a história “João e o pé de feijão” do autor Laurent Richard.

Quadro 10 – Planificação da área do conhecimento do mundo

Horas	Componentes	Estratégia	Recursos
15:00	Abordagem às ciências: - O crescimento e a constituição das plantas	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula com a projeção de uma imagem de uma planta; - Perceber quais as concepções prévias das crianças relativas ao crescimento das plantas; - Apresentar um <i>Powerpoint</i> para suportar a explicação do processo de crescimento e germinação das plantas; - Realizar uma atividade prática: <ul style="list-style-type: none"> -- Entregar a cada criança um copo de plástico, algodão, feijões, terra e água; -- Orientar a plantação dos feijões; -- Colocar os copos num local luminoso; -- Referir que terão de regar os feijões todos os dias; -- Explicar que terão de aguardar alguns dias para observar resultados. - Visualizar um vídeo em <i>time-lapse</i> da germinação e crescimento de uma planta; - Concluir a aula com a discussão do que observaram no vídeo. 	Projetor e computador Copos de plástico Algodão Feijões Terra Água
15:45			

Optei por interligar as duas áreas pois, como refere Teixeira (2016):

A promoção da interdisciplinaridade no ensino possibilita um enriquecimento do desenvolvimento das atitudes, das competências, aptidões e capacidades intelectuais de maneira a que os formandos possam atingir finalidades cada vez mais complexas que ultrapassem os objetivos cognitivos específicos referentes às disciplinas compartimentadas. (pp.11-12)

Para perceber quais as concepções prévias das crianças, iniciei a atividade com a projeção de uma imagem de uma planta. É importante que o educador utilize os conhecimentos das crianças, para que os novos conhecimentos que adquirem se relacionem e as aprendizagens sejam significativas. Nas Orientações para a Educação Pré-escolar, Silva et al. (2016) afirmam que “a abordagem do conhecimento do mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (p.85). Ausubel (citado por Reis, 1995) alude também que as novas aprendizagens são o produto de uma interação ativa e integradora entre novos materiais de instrução e as ideias relevantes da estrutura de conhecimentos existentes do aprendiz.

Seguidamente apresentei um *Powerpoint* que continha várias imagens importantes para uma melhor compreensão do processo de germinação e crescimento das plantas.

Segundo Barbosa (1998), a pedagogia de ensino, recorrendo aos meios audiovisuais, é bastante facilitadora da aprendizagem. A imagem deve

proporcionar debate, cenários, processos, encaminhar para novas leituras e potencializar conclusões, por vezes de um modo mais eficaz do que a linguagem verbal. A imagem pode então assumir uma centralidade dinamizadora da aprendizagem.

Optei também pela realização de uma atividade onde cada criança plantou feijões. Considero esta atividade bastante interessante e importante, pois permitiu-lhes aprender a plantar uma semente, acompanhar a sua germinação e o seu crescimento. Além disso, esta atividade teve também como objetivo consciencializar as crianças para a importância de cuidar do ambiente que nos rodeia.

Silva et al. (2016) frizam que:

uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao conhecimento do mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico. (p.85)

A atividade foi concluída com a observação e discussão de um pequeno vídeo em imagem acelerada do processo de germinação de uma planta, desta forma conseguiram visualizar e consolidar os conceitos abordados anteriormente.

2.3.5. Planificação da disciplina de matemática

A planificação presente no quadro 11 é referente a uma aula da disciplina de matemática e foi realizada com um grupo de crianças de 6 anos, do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta atividade deu seguimento à aula de estudo do meio sobre o ciclo da água (ciclo hidrológico) e os processos de transferência: condensação e da precipitação.

Quadro 11 – Planificação da disciplina de matemática

Horas	Conteúdos	Estratégia	Recursos
09:00	Números e operações: - Subtração.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir por cada criança as Calculadoras Papi e um saco com as marcas (gotas azuis escuras e azuis claras); - Questionar aos alunos o que sabem sobre esse material e quais as regras que aprenderam; - Relembrar o valor de cada cor das Calculadoras Papi; - Realizar uma soma, utilizando o material, como revisão; - Explicar, recorrendo a uma apresentação de PowerPoint, como se resolvem subtrações com as Calculadoras Papi; - Colocar várias situações problemáticas para as crianças resolverem autonomamente; - Corrigir coletivamente os resultados obtidos, utilizando Calculadoras Papi em tamanho grande e respetivas marcas; - Concluir a aula e solicitar a arrumação do material utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Calculadoras Papi Sacos com marcas (gotas azuis escuras e azuis claras) Computador e projetor PowerPoint Calculadoras Papi grandes e marcas
09:30			

As Calculadoras Papi são um material matemático que, na minha opinião, bastante completo pois permitem aos alunos desenvolver inúmeras capacidades como a concentração da atenção, a abstração, o cálculo mental e o raciocínio lógico. Assim, optei por introduzir nesta aula a subtração com as Calculadoras Papi.

Como referem Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins e Oliveira (2007, p.8), “o aluno deve ter diversos tipos de experiências matemáticas, nomeadamente resolvendo problemas, realizando actividades de investigação, desenvolvendo projectos, participando em jogos e ainda resolvendo exercícios que proporcionem uma prática compreensiva de procedimentos”. Para que isto aconteça de uma forma mais eficaz, é indispensável incorporar materiais didáticos nas atividades escolares, entendendo-os como recursos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem. Ponte & Serrazina (2000) preconizam que:

Os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação. (p. 116)

Após a distribuição do material, coloquei várias questões, que me permitiram perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos

relativamente ao material e quais as regras para sua utilização. Com estas questões verifiquei que os alunos ficaram bastante entusiasmados e motivados com a utilização das Calculadoras Papi, demonstrando que gostavam muito do material, o que considerei ser positivo. De acordo com Lima (2002), a motivação é considerada a mola propulsora da aprendizagem, pois sem motivação não há aprendizagem.

De seguida, ainda numa fase de revisões, realizámos uma adição com esse material. Depois, expliquei através de uma breve apresentação de *Powerpoint*, como se efetuam subtrações com as Calculadoras Papi. De seguida propus a resolução de várias situações problemáticas.

Mattos, Roldão e Almeida (2015, p.119) referem que “a matemática (...) requer certas formas de pensar e não pode ser feita com o uso exclusivo da memória”, daí a vantagem das Calculadoras Papi serem um material bastante prático que exercita o raciocínio de quem as utiliza. Este material “permite que desde muito cedo as crianças possam lidar com números grandes e realizar cálculos relativamente difíceis antes de saberem fazer os algoritmos usuais de papel e lápis.” (Almeida & Cordeiro, 1990, p. XI).

Posso afirmar que a aula de matemática decorreu bem. Senti os alunos motivados e interessados e fiquei bastante satisfeita, com a participação e respostas obtidas. Poderia, no entanto, ter sido mais clara no modo como expliquei as regras da subtração com as Calculadoras Papi.

2.3.6. Planificação da disciplina de português

A planificação presente no quadro 12 é referente a uma aula da disciplina de português e foi realizada com um grupo de crianças de 7 anos, do 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta ocorreu antes de uma aula de estudo do meio sobre as nascentes e pensei que seria pertinente, para introduzir o conteúdo do texto informativo, utilizar um texto sobre este tema (anexo 6).

Quadro 12 – Planificação da disciplina de português

Horas	Conteúdos	Estratégia	Recursos
09:50	Compreensão de texto: Texto informativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir a cada criança um cartão com um texto informativo: “As nascentes”; - Projetar o texto na tela; - Perguntar se as crianças sabem o que é um texto informativo; - Ler, solicitando a colaboração das crianças, o texto; - Explorar as palavras do vocabulário através de um crucigrama; - Colocar algumas questões de interpretação (ex. Qual o tema do texto?); - Analisar alguns elementos morfológicos do texto em estudo (ex. Nome, género, número, ...), tipos de frase, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, ...; 	Cartões com o texto e crucigrama Computador e projetor
10:10			

Comecei por pedir a vários alunos que o lessem. Depois perguntei quais as ideias principais e que tipo de texto poderia ser. Optei por alterar a ordem que tinha planeado e escrito no plano de aula, pois considerei mais benéfico para a aprendizagem dos alunos ouvir as suas opiniões.

De acordo com Sanches (2001, p. 45) “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, (...). É preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir”. Deste modo, um professor não se pode focar apenas na mera transmissão do saber, mas sim auxiliar e orientar a aprendizagem, despertando o interesse no aluno através do seu envolvimento.

Vários alunos classificaram o texto como um texto narrativo. Aproveitei essa opinião para explicar no que consistia o texto narrativo e o informativo e quais as suas características.

Após a leitura do texto, questionei quais as palavras que não conheciam e esclareci algumas delas. Explorei as palavras que estavam presentes no vocabulário através de um crucigrama (anexo 6).

Para Borphy (1999) os professores têm de utilizar diferentes estratégias de ensino para desenvolver novas “skills” nos alunos, de modo a que encorajem o educando a aprender, aumentando a sua vontade para aprender. Como tal, o professor deve diversificar as mesmas, de modo a não se tornar repetitivo. Optei então por propor um crucigrama, por ser uma forma diferente de explorar o vocabulário de um texto.

Após a exploração do vocabulário coloquei algumas questões de interpretação do texto e explorei vários aspetos morfológicos como a análise morfosintática de palavras, classificação de frases quanto ao seu tipo, entre outros.

Como refere Roldão (citada por Lopes, 2006, p.74), o que se pretende “(...) é que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe. É encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas”.

Gostei bastante de realizar esta atividade com os alunos pois permitiu-me perceber o valor e a importância da interdisciplinaridade para as aprendizagens, tendo conseguido ligar o português com o estudo do meio de uma forma natural.

2.3.7. Planificação da disciplina de matemática

A planificação presente no quadro 13 é referente a uma aula da disciplina de matemática e foi realizada com um grupo de crianças de 8 anos, do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 13 – Planificação da disciplina de matemática

Horas	Conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	Multiplicação de números naturais: Múltiplo de um número	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir previamente as caixas do material Cuisenaire pelos alunos; - Rever a multiplicação através de uma situação problemática, recorrendo ao material Cuisenaire (ex. “A Maria comprou 4 packs de 3 canetas. Quantas canetas comprou no total?”); - Apresentar a definição de múltiplo, confirmando-a com exemplos; - Explicar como descobrir os múltiplos de um número utilizando o Cuisenaire; - Pedir que as crianças identifiquem os múltiplos de vários números utilizando o material (ex. $M2 = \{0, 2, 4, 6, 8, \dots\}$); - Verificar se os alunos realizaram os exercícios propostos corretamente; - Concluir da aula com a sistematização do conteúdo abordado. 	Cuisenaire
12:00			Quadro

Optei por utilizar o material Cuisenaire por ser um material com interesse pedagógico e para tornar a aula mais dinâmica. Como afirma Serrazina (citada por Caldeira, 2009):

(...) investigações têm constatado que os estudantes que utilizam materiais manipulativos na construção de conceitos têm melhores resultados, que os que não o fizeram, pois os alunos são indivíduos ativos que constroem, modificam e integram ideias a interaccionar com o mundo físico, os materiais e os seus colegas. (p. 127)

Assim sendo, distribuí o material pelos alunos e, para rever o valor das peças, comecei por resolver uma situação problemática. Em seguida, expliquei qual a definição de múltiplo recorrendo a uma multiplicação realizada na situação problemática. Deste modo os alunos puderam verificar no concreto a definição dada. Ponte e Serrazina (2000) refutam o aprender de uma forma transmissiva e assumem que para as aprendizagens serem significativas, é necessário que o aluno participe compreendendo, reelaborando e superando as dificuldades.

Pedi aos alunos que representassem com o material Cuisenaire os múltiplos de alguns números inteiros e, à medida que foram realizando a tarefa pedida, circulei sempre pela sala para verificar se todos representaram o exercício corretamente.

Sempre que necessário, transmiti *feedback* aos alunos, para que estes se sentissem motivados e acompanhados. Arends (1995, p. 353) refere que para se verificar aprendizagem de competências, "(...) os professores devem certificar-se de que os alunos compreendem o que lhes está a ser ensinado e proporcionar um *feedback* adequado, com o objetivo de corrigir erros e aplicações incorretas". Assim, o *feedback* acerca do desempenho do aluno é importante para a correção dos seus erros, de modo a que ele perceba como melhorar o seu desempenho.

Para concluir a aula pedi aos alunos para resumirem aquilo que tinham apreendido tentando perceber e constatar se tinham compreendido o principal conteúdo abordado.

2.3.8. Planificação da disciplina de estudo do meio

A planificação presente no quadro 14 é referente a uma aula da disciplina de estudo do meio e foi realizada com um grupo de crianças de 9 anos, do 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 14 – Planificação da disciplina de estudo do meio

Horas	Conteúdos	Estratégia	Recursos
9:30	Os astros: Buraco negro.	<ul style="list-style-type: none">- Mostrar uma imagem de um buraco negro;- Perceber quais são as concepções prévias relativamente ao tema;- Explicar, de uma forma simplificada, o que é um buraco negro, partindo das ideias transmitidas pelos alunos;- Projetar um vídeo que ilustra um buraco negro;- Entregar a cada aluno um protocolo experimental;- Realizar uma atividade experimental onde se irá observar um modelo daquilo que acontece num buraco negro, solicitando a participação dos alunos que estarão previamente divididos em grupos de trabalho;- Comparar os resultados observados na atividade experimental com o fenómeno em estudo;	Quadro interativo Imagem Vídeo Protocolo experimental
10:00		<ul style="list-style-type: none">- Concluir a aula interligando-a com a da minha colega.	Garrafas de 1,5l Água Fita isolante Corante alimentar Confetis

O conteúdo escolhido para esta aula não se encontra no programa de estudo do meio das metas curriculares. No entanto, pensei estimular a curiosidade dos alunos e despertá-los para outros conhecimentos e conteúdos não obrigatórios. O tema do Espaço e do Universo interessa bastante às crianças. Assim, optei por selecionar o fenómeno denominado de buraco negro. Este é uma região do espaço da qual nada, nem mesmo as partículas que se movem à velocidade da luz, podem escapar, sendo atraídas para o seu interior. Por ser diferente, achei que os alunos iriam gostar de perceber como ocorre.

Iniciei a aula fazendo a projeção de uma imagem de um buraco negro e perguntei aos alunos o que observavam. Nenhum aluno soube identificar o “buraco negro”. Assim, com a ajuda da apresentação de *Powerpoint*, comecei a dialogar com o grupo sobre o Sistema Solar, em seguida as galáxias e depois o Universo, partindo sempre das concepções prévias das crianças.

Após esta pequena apresentação/discussão, introduzi a definição de buraco negro e utilizei um vídeo sobre o tema. As crianças tinham percebido anteriormente, as dimensões das galáxias e do Universo e ficaram a reconhecer o buraco negro e as suas grandes dimensões. Como referem Anacleto, Michel e Otto (2007):

O mundo caminha para a era do domínio de novas tecnologias, novas mídias surgem a cada dia, e sob este contexto o ensino deve também sofrer avanços, adaptar-se às novas linguagens e formas de conhecimento, assim como se tornar mais atraente, dinâmico e que facilite o processo da aprendizagem dos educandos, sob este aspecto, novas mídias educacionais ganham destaques (...). (p. 22)

Após a utilização de diversas imagens, a turma foi organizada em grupos para a realização de uma atividade experimental que ilustrou a ação de um buraco negro. Para tal, distribuí um protocolo experimental (anexo 7) que os alunos foram preenchendo no decorrer da atividade de molde, a obterem resultados através dos procedimentos utilizados.

Considerei que através da realização desta atividade experimental, os alunos perceberam muito melhor como atua um buraco negro. Peixoto (2014, p.14) também defende que “é essencial situar as atividades experimentais adequadamente no processo de ensino e aprendizagem e evitar dois extremos igualmente prejudiciais, manter os alunos sem orientação ou não lhes criar oportunidades de iniciativa por excesso de instruções”.

Quando concluíram a atividade experimental, sistematizei a aula e interliguei-a com a aula da minha colega, que prosseguiu propondo uma aula de matemática sobre as linhas da circunferência.

Para encerrar este capítulo posso concluir que planificar é bastante importante e benéfico para qualquer docente, sendo que as planificações devem ser flexíveis, podendo ser alteradas. Através das fundamentações que fiz aprendi a refletir à cerca das diferentes estratégias utilizadas, de forma a poder melhorá-las no futuro.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo corresponde à apresentação de avaliações de várias aulas e práticas pedagógicas realizadas por mim no decorrer do período de Estágio Profissional. Nomeadamente, quatro dispositivos de avaliação: um referente a uma proposta de atividade no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, outro referente a uma proposta de trabalho na área do português e, por fim, outros dois referentes a duas propostas de trabalho na área de matemática.

Este capítulo encontra-se dividido em dois pontos: fundamentação teórica e avaliação da atividade.

No primeiro ponto é apresentado um breve enquadramento teórico relativo à temática da avaliação e o segundo ponto contém quatro dispositivos de avaliação de atividades/aulas realizadas e organizadas do seguinte modo: contextualização da atividade, descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e, por fim, apresentação e análise dos resultados.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação é uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no entanto, penso que está também presente no quotidiano de todos nós, quer no âmbito pessoal, profissional ou escolar.

O ato de avaliar tem de ir para além da mera atribuição de uma classificação. Avaliar deveria trazer tanta satisfação como ensinar e/ou aprender. No entanto, Luckesi (2010, p.21) afirma que isto não acontece na maioria dos casos, visto que “os professores elaboram as suas provas para “provar os alunos” e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”. Assim, alguns professores encaram a avaliação como meio de aprovação ou reprovação e não como algo enriquecedor para o crescimento dos alunos.

A avaliação da aprendizagem vem sendo exercida com uma “função classificatória e burocrática, perseguindo um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento” (Hoffmann, 2000, p. 18). Assim, a avaliação desvia-se de sua função formativa que é “ajudar o aluno a aprender e a desenvolver-se, ou melhor, é participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999, p. 103).

Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016:

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. (p.4)

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é repartida em avaliação diagnóstica e avaliação formativa. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo. (p.16)

Também é importante referir que o tipo de avaliação sumativa onde se classificam ou quantificam os níveis de aprendizagens das crianças não se enquadra neste tipo de avaliação formativa.

Deste modo, a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa e é um processo contínuo. Sendo a avaliação em educação “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1).

A avaliação diagnóstica, quando considerada no contexto de ensino-aprendizagem, tem como principal objetivo ajudar o educador perceber se as crianças possuem os conhecimentos e aptidões prévias necessárias para iniciarem novas aprendizagens, possibilitando a identificação de problemas e

a sua resolução através da adaptação do ensino às características dos alunos (Rosado & Silva, s. d.).

A avaliação formativa, “parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso da aprendizagem e fornece feedback para a sua regulação” (Bloom, Scriven, Albrecht & Gimeno, citados em Pacheco, 1994, p.75).

Como referido no artigo 9.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação interna das aprendizagens compreende três modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Para Lorencini (2013), a avaliação diagnóstica baseia-se:

(...) no conhecimento do aluno, nas suas estratégias e experiências pessoais para detectar suas necessidades e dificuldades, permitindo ao professor uma análise mais detalhada do processo da aprendizagem. Esta pode ser realizada no início, durante e até mesmo no final de um determinado período. (p.13)

A avaliação formativa permite que o professor adapte as suas estratégias, de modo a melhorar as aprendizagens, adequando-as aos seus alunos. Desenvolve-se ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem. Ao centrar o processo no aluno, dá atenção à sua motivação e à regularidade do seu esforço, bem como à forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza (Scriven, citado em Cardinet, 1993).

Ribeiro (1999) assume que a avaliação formativa é fundamental e pretende “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções” (p. 84). A autora preconiza ainda que este tipo de avaliação fornece um feedback importante, ao professor e ao aluno, do grau de sucesso atingido, permitindo aplicar as correções necessárias à promoção do mesmo.

Relativamente à avaliação sumativa, Ribeiro (1999, p.89) afirma que esta corresponde a um balanço final, a uma “visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só tinham sido feitos balanços parcelares”.

Nas avaliações que realizei optei por utilizar uma escala, baseada no modelo da escala de Likert, que permite verificar o nível de concordância do aluno com uma proposição que expressa algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto. Esta escala vai de 1 a 5 com os seguintes parâmetros:

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

3.3. Avaliação da atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

3.3.1. Contextualização da atividade

A atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi realizada numa turma de 15 crianças com 5 anos de idade a apenas dezasseis crianças da turma (Anexo 4). A referida atividade consiste na identificação das letras “c” e na diferenciação das letras maiúsculas e minúsculas. Esta proposta de atividade foi aplicada aos alunos que tinham aprendido a letra “c” na Cartilha Maternal João de Deus.

Nesta aula comecei por dinamizar com a turma a palavra “lava” e depois, quando fui com um pequeno grupo de crianças à Cartilha Maternal João de Deus, as restantes realizaram propostas de atividades como as que estão nos anexos 3 e 5. Nesta avaliação foquei-me na atividade do anexo 4.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No reconhecimento da letra “c” pretende-se que a criança pinte (ou seja identifique) corretamente todas as letras “c” presentes na tabela.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente entre 20 a 23 letras “c”;
- Identifica entre 10 a 19 letras “c”;
- Identifica entre 1 a 9 letras “c”;
- Não identifica.

Na identificação das letras “c” maiúsculas e minúsculas pretende-se que a criança pinte corretamente todas as letras “c” maiúsculas e minúsculas presentes na tabela.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta todas as letras “c” maiúsculas;
- Pinta corretamente entre 12 a 14 letras “c” maiúsculas;
- Pinta corretamente entre 8 a 11 letras “c” maiúsculas;
- Pinta corretamente entre 4 a 7 letras “c” maiúsculas;
- Pinta corretamente entre 1 a 3 letras “c” maiúsculas;
- Não pinta.
- Pinta todas as letras “c” minúsculas;
- Pinta corretamente entre 4 a 7 letras “c” minúsculas;
- Pinta corretamente entre 1 a 3 letras “c” minúsculas;
- Não pinta.

Na motricidade fina pretende-se que a criança pinte corretamente os quadrados das letras “c”, respeitando as linhas de limite dos mesmos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Respeita os limites dos quadrados;
- Não respeita os limites dos quadrados.

De seguida, transcreve-se o quadro 15 alusivo aos parâmetros, critérios e cotações atribuídos à atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação da letra “c”	1.1. Identifica corretamente entre 20 a 23 letras “c”;	4	4
	1.2. Identifica entre 10 a 19 letras “c”;	3	
	1.3. Identifica entre 1 a 9 letras “c”;	2	
	1.4. Não identifica.	0	
2. Reconhecimento das letras “c” maiúsculas e minúsculas	2.1. Pinta todas as letras “c” maiúsculas;	2	4
	2.1.1. Pinta corretamente entre 12 a 14 letras “c” maiúsculas;	1,6	
	2.1.2. Pinta corretamente entre 8 a 11 letras “c” maiúsculas;	1,2	
	2.1.3. Pinta corretamente entre 4 a 7 letras “c” maiúsculas;	0,8	
	2.1.4. Pinta corretamente entre 1 a 3 letras “c” maiúsculas;	0,4	
	2.1.5. Não pinta;	0	
	2. Identifica todas as letras “c” minúsculas;	2	
	2.2.1. Pinta corretamente entre 4 a 7 letras “c” minúsculas;	1,5	
	2.2.2. Pinta corretamente entre 4 a 7 letras “c” minúsculas;	1	
	2.2.3. Pinta corretamente entre 1 a 3 letras “c” minúsculas;	0,5	
	2.2.4. Não pinta.	0	
	3. Motricidade fina	3.1. Respeita os limites dos quadrados;	
3.2. Não respeita os limites dos quadrados.		0	
Total			10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

Ao analisar o gráfico (figura 3), realizado através da grelha de avaliação presente no anexo 8, é notório o predomínio do número de crianças que alcançaram Bom e Muito Bom relativamente às que obtiveram Suficiente. Realço também que nenhuma criança teve Insuficiente ou Fraco.

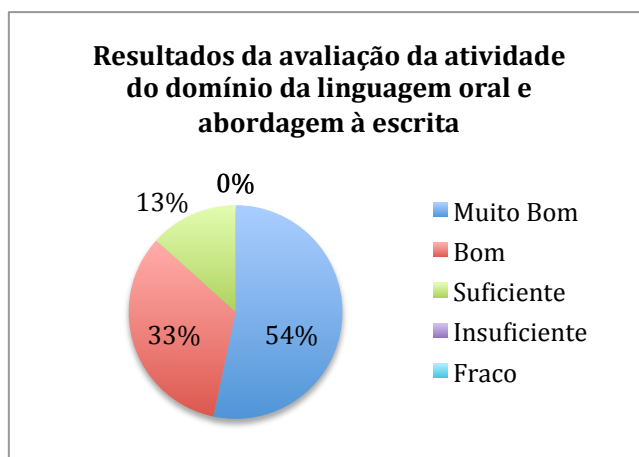


Figura 3 – Resultados da avaliação do domínio da linguagem oral e abordagem à

Nesta atividade as crianças obtiveram os seguintes resultados: oito crianças tiveram Muito Bom o que corresponde a 54%; cinco crianças tiveram Bom, que corresponde a 33% e duas crianças tiveram Suficiente, o que corresponde a 13%.

De acordo com a Circular n.º 4/2011 (DGDIC, p.1), a avaliação desenvolve-se através de um “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Considero que os resultados foram positivos, mas verifiquei que bastantes crianças não conseguiram pintar os quadrados das letras dentro dos limites. No futuro, será importante implementar atividades para o desenvolvimento da motricidade fina.

3.4. Avaliação da atividade da área da matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

O dispositivo de avaliação de matemática aqui presente (anexo 9) foi aplicado a vinte e dois alunos de 7 anos. A atividade teve como principal objetivo a distinção entre três tipos de triângulos: equiláteros, isósceles e escalenos.

A atividade da área da matemática (anteriormente já apresentada) foi aplicada após uma atividade de exploração, na qual foram entregues a cada aluno três triângulos (um de cada tipo) e um pedaço de fio, e as crianças tinham de medir com o fio os lados dos triângulos para descobrir se estes eram iguais ou diferentes, quanto aos lados.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação do nome/figura/definição dos triângulos equiláteros, isósceles e escalenos: pretende-se que o aluno ligue corretamente o nome do triângulo à sua figura e definição.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Faz a correspondência entre o nome, figura e definição dos 3 triângulos;
- Faz a correspondência entre o nome, figura e definição de 2 triângulos;
- Faz a correspondência entre o nome, figura e definição de 1 triângulo;
- Resposta incorreta.

Identificação dos triângulos equiláteros, isósceles e escalenos: pretende-se que o aluno pinte, de acordo com a legenda, os triângulos equiláteros, isósceles e escalenos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta corretamente os 3 tipos de triângulos;
- Pinta corretamente 2 tipos de triângulos;
- Pinta corretamente 1 tipo de triângulo;
- Resposta incorreta.

Elaboração de um padrão: pretende-se que o aluno crie um padrão nos triângulos representados, utilizando cores.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta os triângulos de forma a criar um padrão;
- Resposta incorreta.

De seguida transcreve-se o quadro 16 alusivo aos parâmetros, critérios e cotações atribuídos à atividade da área da matemática.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação do nome/figura/definição dos triângulos equiláteros, isósceles e escalenos	1.1. Faz a correspondência entre o nome, figura e definição dos 3 triângulos;	5	5
	1.2. Faz a correspondência entre o nome, figura e definição de 2 triângulos;	3,5	
	1.3. Faz a correspondência entre o nome, figura e definição de 1 triângulo;	1,5	
	1.4. Resposta incorreta.	0	
2. Identificação de triângulos equiláteros, isósceles e escalenos	2.1. Pinta corretamente os 3 tipos de triângulos;	4	4
	2.2. Pinta corretamente 2 tipos de triângulos;	2,6	
	2.3. Pinta corretamente 1 tipo de triângulos;	1,3	
	2.4. Resposta incorreta.	0	
3. Elaboração de um padrão	3.1. Pinta os triângulos de forma a criar um padrão;	1	1
	3.2. Resposta incorreta.	0	
Total			10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

Ao analisar o gráfico (figura 4), realizado através da grelha de avaliação presente no anexo 10, concluiu-se que, para um total de 22 alunos, a maioria da turma atingiu cotações positivas nos parâmetros estipulados. No entanto, houve alguns alunos que obtiveram uma classificação negativa.

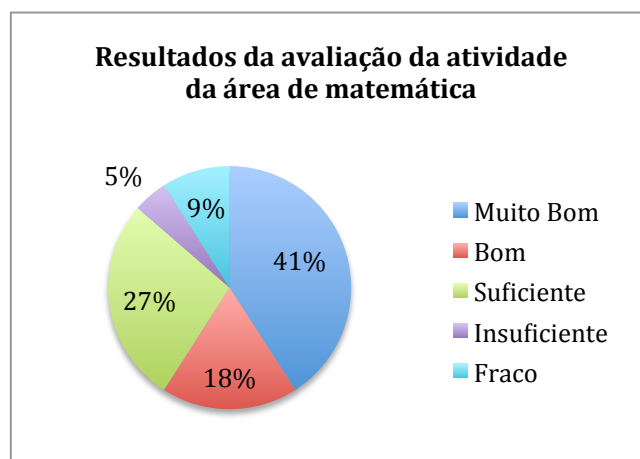


Figura 4 – Resultados da avaliação da área de matemática.

A classificação predominante é de Muito Bom, correspondendo a 41% dos alunos (9 alunos). Seguidamente, 27% obtiveram Suficiente (6 alunos) e 18% Bom (4 alunos). Finalmente, 3 alunos não alcançaram os objetivos pretendidos, sendo que 9% (2 alunos) obtiveram Fraco e 5% Insuficiente (1 aluno).

A avaliação envolve a interpretação, reflexão sobre a informação e uma decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem orientada para a ajuda e/ou promoção dos resultados escolares dos alunos, por isso é importante que a avaliação seja utilizada para melhorar as estratégias utilizadas pelo professor (Abrantes, 2002).

Como já referi, a maior parte dos alunos obtiveram resultados positivos. No entanto, não corresponderam chegaram à classificação de Muito Bom. É importante que a professora volte a relembrar os conceitos aprendidos nesta aula para esclarecer algumas dúvidas e ambiguidades que possam ter surgido.

3.5. Avaliação da atividade da área de português

3.5.1. Contextualização da atividade

A atividade da área de português foi realizada numa turma de crianças com 8 anos de idade a vinte e dois alunos (anexo 11). A referida atividade teve como objetivo que os alunos identificassem os determinantes e os pronomes possessivos e que os distinguíssem entre si.

Nesta aula comecei por apresentar um *Powerpoint* sobre os determinantes e pronomes possessivos, partindo sempre das conceções prévias dos alunos para criar exemplos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No reconhecimento de determinantes possessivos em provérbios pretendeu-se que o aluno identificasse nos três provérbios os determinantes possessivos existentes.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 4 determinantes possessivos;
- Identifica corretamente 3 determinantes possessivos;
- Identifica corretamente 2 determinantes possessivos;

- Identifica corretamente 1 determinantes possessivos;
- Resposta incorreta.

Na escrita de determinantes possessivos nas frases pretendeu-se que o aluno aplicasse nas três frases os determinantes possessivos adequados.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Escreve corretamente 3 determinantes possessivos;
- Escreve corretamente 2 determinantes possessivos;
- Escreve corretamente 1 determinantes possessivos;
- Resposta incorreta.

Na identificação de pronomes possessivos nas frases pretendeu-se que o aluno identificasse e sublinhasse nas três frases os pronomes possessivos existentes.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Sublinha corretamente 3 pronomes possessivos;
- Sublinha corretamente 2 pronomes possessivos;
- Sublinha corretamente 1 pronomes possessivos;
- Resposta incorreta.

Na substituição dos grupos nominais por pronomes possessivos pretendeu-se que o aluno reescrevesse duas frases substituindo os grupos nominais sublinhados pelos pronomes possessivos adequados.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Substitui corretamente nas duas frases;
- Substitui corretamente numa frase;
- Resposta incorreta.

Na distinção entre determinantes e pronomes possessivos pretendeu-se que o aluno distinguisse qual o determinante e o pronome possessivos presentes em cada uma das quatro frases.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos nas 4 frases;

- Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos em 3 frases;
- Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos em 2 frases;
- Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos em 1 frase;
- Resposta incorreta.

No quadro 17 apresento os parâmetros, critérios e cotações atribuídos à atividade da área de português.

Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de português.

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação
1. Reconhecimento de determinantes possessivos em provérbios.	1.1. Identifica corretamente 4 determinantes possessivos;	2
	1.2. Identifica corretamente 3 determinantes possessivos;	1,5
	1.3. Identifica corretamente 2 determinantes possessivos;	1
	1.4. Identifica corretamente 1 determinantes possessivos;	0,5
	1.5. Resposta incorreta.	0
2. Ortografia de determinantes possessivos em frases.	2.1. Escreve corretamente 3 determinantes possessivos;	2
	2.2. Escreve corretamente 2 determinantes possessivos;	1,3
	2.3. Escreve corretamente 1 determinantes possessivos;	0,7
	2.4. Resposta incorreta.	0
3. Identificação de pronomes possessivos em frases.	3.1. Sublinha corretamente 3 pronomes possessivos;	2
	3.2. Sublinha corretamente 2 pronomes possessivos;	1,4
	3.3. Sublinha corretamente 1 pronomes possessivos;	0,7
	3.4. Resposta incorreta.	0
4. Substituição dos grupos nominais por pronomes possessivos.	4.1. Substitui corretamente nas duas frases;	2
	4.2. Substitui corretamente numa frase;	1
	4.3. Resposta incorreta.	0
5. Distinção entre determinantes possessivos e pronomes possessivos.	5.1. Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos nas 4 frases;	2
	5.2. Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos em 3 frases;	1,5
	5.3. Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos em 2 frases;	1
	5.4. Identifica corretamente o determinante e o pronome possessivos em 1 frase;	0,5
	5.5. Resposta incorreta.	0
Total		10

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

Após a leitura dos resultados do gráfico (figura 5), realizado através da grelha de avaliação presente no anexo 12, concluiu-se que a maior parte da turma teve uma avaliação de Muito Bom (45%). Dos dez alunos que obtiveram essa avaliação, seis totalizaram 10 pontos. Dos restantes, 7 tiveram classificação de Bom (32%) e 4 alunos de Suficiente (23%) e nenhuma criança obteve classificação de Insuficiente ou Fraco.

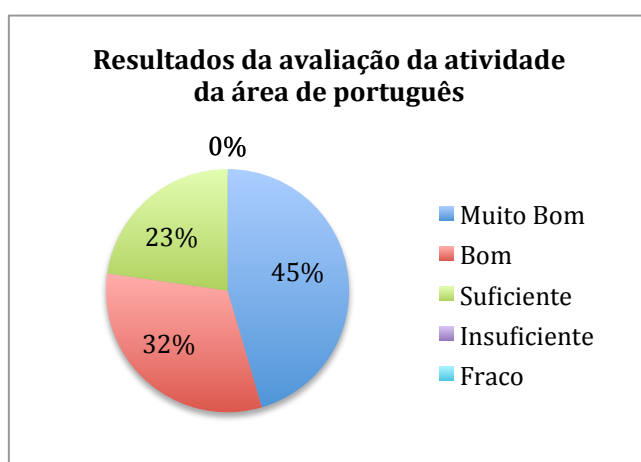


Figura 5 – Resultados da avaliação da área de português.

Ao avaliar esta atividade, reparei que houve alunos não obtiveram os resultados pretendidos devido à leitura desatenta dos enunciados e à má interpretação dos mesmos, principalmente da questão 5 da proposta de trabalho (anexo 11). Segundo Sim-Sim (1998), a interpretação e produção de enunciados exige um conhecimento sintático da língua, que advém de um resultado de uma aquisição gradual de estruturas gramaticais mais elaboradas. Penso que seria benéfico a professora propor diversas atividades aos seus alunos para desenvolver a capacidade de interpretação dos enunciados.

3.6. Avaliação da atividade da área de matemática

3.6.1. Contextualização da atividade

A atividade da área de matemática foi realizada numa turma de vinte e um alunos com 9 anos de idade (anexo 13) e tem como objetivo verificar se eles adquiriram os conhecimentos necessários relativos ao cálculo da área do triângulo.

Nesta aula comecei por realizar uma construção com o 5º Dom de Fröebel. Depois distribuí a cada aluno um quadrado de papel de lustro para mostrar que se o dobrassem pela sua diagonal iriam formar um triângulo. Com isto, os alunos ficaram a perceber, de uma forma prática, que a área do triângulo corresponde a metade da área de um quadrado. De seguida, partindo da construção realizada anteriormente, foram exploradas as áreas de diferentes figuras geométricas. Para finalizar, foi entregue a cada aluno a proposta de trabalho (anexo 13).

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Na identificação do número de unidades de área de uma figura pretendeu-se que o aluno selecionasse a opção correta do número de unidades de área presentes na figura.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Seleciona a opção das 11 unidades de área;
- Resposta incorreta.

Na aplicação da área do triângulo pretendeu-se que o aluno resolvesse a situação problemática corretamente, através do cálculo da área de um triângulo.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Escreve corretamente os dados da situação problemática;
- Não escreve corretamente os dados da situação problemática;
- Aplica corretamente a fórmula do cálculo da área do triângulo;
- Não aplica corretamente a fórmula do cálculo da área do triângulo;
- Realiza a operação corretamente;
- Não realiza a operação corretamente;
- Responde corretamente à questão colocada;
- Não responde à questão colocada.

De seguida, transcreve-se o quadro 18 alusivo aos parâmetros, critérios e cotações atribuídos à atividade da área de matemática.

Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de matemática.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação do número de unidades de área de uma figura	1.1. Seleciona a opção das 11 unidades de área;	2	2
	1.2. Resposta incorreta.	0	
2. Aplicação da área do triângulo	2.1. Escreve corretamente os dados da situação problemática;	1	8
	2.1.1. Não escreve corretamente os dados da situação problemática.	0	
	2.2. Aplica corretamente a fórmula do cálculo da área do triângulo;	4	
	2.2.1. Não aplica corretamente a fórmula do cálculo da área do triângulo.	0	
	2.3. Realiza a operação corretamente;	2	
	2.3.1. Não realiza a operação corretamente.	0	
	2.4. Responde corretamente à questão colocada;	1	
	2.4.1. Não responde à questão colocada.	0	
Total			10

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

Após a observação do gráfico (figura 6), realizado através da grelha de avaliação presente no anexo 14, podemos verificar que dos vinte e um alunos que realizaram a proposta de trabalho (anexo 13) integrada na área da matemática, apenas 5% dos alunos (um aluno) obteve uma classificação negativa. Desta forma, os restantes vinte alunos obtiveram uma classificação positiva, igual ou superior a 5 valores.

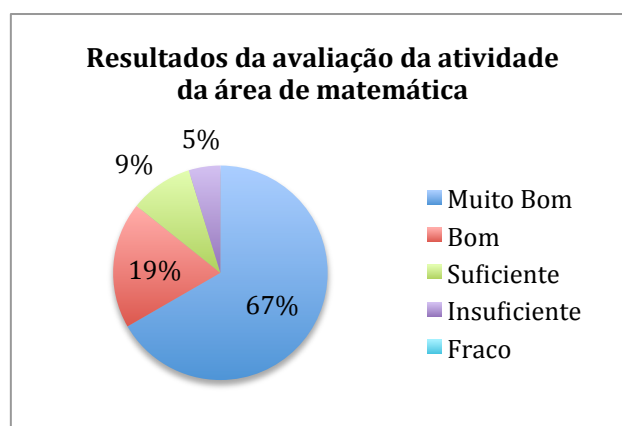


Figura 6 – Resultados da avaliação da área de matemática.

Dos vinte e um alunos, doze obtiveram a classificação máxima de 10 valores, equivalente a Muito Bom, sendo que dois alunos, com a classificação de 9 valores obtiveram a mesma classificação qualitativa. Quatro alunos alcançaram Bom (19%) e dois alunos a classificação de Suficiente (9%).

Como referem Gonçalves e Trindade (2010):

Os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. Mas a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico. (p. 2)

Uma maioria significativa da turma atingiu os resultados pretendidos. No entanto, é necessário que a professora titular aborde mais vezes estes conteúdos para que todos os alunos os consigam atingir. Considero que a professora deve trabalhar com cada um individualmente e utilizar diferentes estratégias e abordagens nas próximas aulas.

Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através da metodologia de trabalho de projeto

4.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo corresponde à descrição e apresentação de um trabalho de projeto, elaborado com o objetivo de ser aplicado a uma turma do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo também a comunidade escolar e a autarquia em algumas atividades.

O trabalho de projeto apresentado tem o título de “Morenos saudáveis” e foi elaborado com a finalidade de aumentar a perceção das crianças relativamente aos cuidados a ter com a exposição solar.

4.2. Fundamentação teórica

Atualmente, a camada de ozono tem vindo a degradar-se e verifica-se uma menor eficiência da mesma na retenção das radiações, principalmente das radiações ultravioleta (UV), ocorrendo um aumento da sua incidência na superfície do planeta Terra e, conseqüentemente, na pele do Homem (Barata, 2002).

A radiação UV ao atingir a superfície da pele desprotegida vai provocar um conjunto de reações, envolvendo alterações químicas e morfológicas, que por sua vez conduzem a danos graves ao nível da pele (Balogh, Velasco, Pedriali, Kaneko, & Baby, 2011).

Para Barata (2002), é fundamental alertar a população para os riscos da exposição excessiva à radiação solar e educar sobre a importância de recorrer à fotoproteção, cujo principal objetivo é estabelecer uma barreira física entre a pele e o sol.

No entanto, os efeitos causados pela radiação dependem de muitos fatores, tais como o comprimento de onda da radiação, a dose, a raça e as características dos tecidos da pele (Svobodova, Walterova, & Vostalova, 2006).

A radiação UV também apresenta efeitos benéficos para o organismo e para a saúde, quando as exposições desta são moderadas.

Assim, a radiação estimula a produção de vitamina D, que está envolvida no metabolismo ósseo e no funcionamento do sistema imunológico (Balogh, et al., 2011). No entanto, é de referir que a quantidade de sol necessária para estimular a produção de vitamina D é mínima, sendo aconselhada a exposição durante apenas alguns minutos por dia (Shai, Maibach & Baran, 2009). Sabe-se ainda que o efeito da radiação solar estimula a circulação sanguínea periférica, ao exercer uma ação vasodilatadora na rede circulatória (Prista, & Baía, 1992).

Um dos primeiros efeitos causados pela exposição ao sol é o aparecimento do eritema solar, conhecido como queimadura solar ou escaldão. Este é desencadeado maioritariamente pelas radiações UV, após uma exposição excessiva a esta. Neste processo, dá-se uma reação inflamatória, com vermelhidão, dilatação dos vasos sanguíneos e aumento da temperatura, verificando-se a lesão das células devido à radiação (Barata, 2002).

O cancro de pele surge como um dos efeitos mais graves da exposição solar mais preocupantes nos dias de hoje. A radiação UV tem a capacidade de provocar danos ao nível do ADN (Ácido Desoxirribonucleico – molécula portadora de informação genética responsável pela transmissão das características hereditárias nos seres vivos) que, caso exceda certos níveis de exposição, poderá levar a alterações irreparáveis no mesmo, mutações e, mais tarde, levar ao aparecimento de células malignas causadores de cancro (Beissert, & Loser, 2008).

Wang, Balagula e Osterwalder (2010) afirmam que também é importante referir os danos induzidos pela radiação UV ao nível dos olhos, pois anualmente afetam milhares de pessoas, através da perda de visão e de outras patologias.

A exposição solar deve ser feita dentro de certos limites pois, apesar de o sol apresentar alguns benefícios para o organismo, provoca igualmente danos que poderão ser irreversíveis, quando a exposição ultrapassa a capacidade de proteção da própria pele.

Assim, torna-se fundamental recorrer à fotoproteção, cumprindo recomendações que irão permitir uma proteção adequada da pele e diminuir o risco de desenvolver problemas causados pela radiação UV.

É importante consciencializar os adultos e também as próprias crianças que a pele das crianças é muito mais vulnerável às agressões do sol e que para isso é necessária uma maior proteção e vigilância da mesma.

A Direção-Geral da Saúde (s.d.) apresenta algumas medidas necessárias para evitar os malefícios da exposição solar relativamente às crianças:

- usar roupas largas, leves e frescas, evitando a exposição direta da pele;
- usar chapéu de abas largas e óculos de sol com proteção UVA e UVB;
- usar protetor solar com um índice elevado (\geq a 30) antes de sair para a rua e renová-lo de forma constante, sobretudo, após o banho ou transpiração;
- procurar sombras e locais frescos;
- evitar a exposição solar entre as 11h e as 17h;
- atenção especial em caso de nevoeiro ou vento.

4.2.1. Trabalho de projeto

Vasconcelos (2011, p.10) define a metodologia de trabalho de projeto como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas”, ou seja, este tipo de trabalho parte de questões colocadas pela sociedade e/ou pelas crianças com o objetivo de poder responder às mesmas ou até de as ajudar a resolver.

Um projeto pode surgir de diferentes formas. No entanto, o educador/professor deve perceber quais as temáticas que interessam aos seus alunos de modo a elaborar um projeto cativante e motivador.

Katz & Chard (2009) acreditam que um trabalho de projeto deverá incentivar as crianças a ter interesse e envolverem-se na investigação de temáticas que preocupam a sociedade e com que se deparam no quotidiano.

Segundo Leite, Malpique & Santos (1989, p.74) “um projeto exprime igualmente uma estratégia: a estratégia descodifica e desdobra os grandes objetivos dos ideais sob a forma de fins desenvolvidos segundo etapas que se tentam precisar de acordo com os meios disponíveis”.

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p.11) que permite às crianças participar no trabalho de projeto e assumir diferentes papéis para encontrar respostas às questões colocadas inicialmente. Trata-se assim de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

Assim, quando se elabora um projeto este deve ter alguma utilidade, de forma a causar alguma mudança na comunidade educativa onde irá ser aplicado.

4.2.2. Ensino do estudo do meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo o Ministério da Educação – (ME, 2004), Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo, as crianças têm uma visão global da realidade. Assim, o Estudo do Meio engloba várias disciplinas científicas como História, Geografia, Ciências da Natureza, entre outras, para que a criança possa estabelecer relações entre a sociedade e a natureza.

O programa de Estudo do Meio (ME, 2004) encontra-se dividido em seis blocos, são eles:

- Bloco 1 – À descoberta de si mesmo;
- Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições;
- Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural;
- Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços;
- Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos;
- Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Relacionando o programa de Estudo do Meio (ME, 2004) com a temática do projeto em causa, podemos concluir que o Bloco 1 é aquele onde se enquadra o projeto. No entanto, todos os outros são importantes e devem ser considerados no decorrer do mesmo.

É importante que as crianças percebam que a natureza interfere na vida humana, causando alterações. Estas alterações tanto podem ser positivas como negativas, pelo que é importante conhecer todos os perigos da mesma, como a exposição solar em excesso.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

- Qual a melhor forma de sensibilizar as crianças e a partir delas a comunidade local para as consequências negativas da exposição solar?

4.3.2. Problemas parcelares

- Como sensibilizar as crianças para os perigos da exposição solar?
- Quais as consequências da exposição solar em excesso?
- Quais as entidades que podem ajudar na prevenção e tratamento dessas consequências?
- Que medidas de prevenção podem ser tomadas?
- Quais as principais causas das doenças de pele?
- Como sensibilizar a população local para os malefícios da exposição solar?

4.3.3. Destinatários

Tendo em consideração que para o Ministério da Educação (2004), a temática dos cuidados a ter com a exposição solar faz parte do currículo do 4.º ano no capítulo “A segurança do seu corpo” (p. 109), este projeto destina-se a uma turma do 4.º ano, envolvendo também a comunidade escolar e a autarquia, em determinadas atividades.

4.3.4. Entidades envolvidas

Para a realização deste projeto é necessário envolver algumas entidades como:

- Escola;
- Professor de música;
- Encarregados de Educação;
- Comunidade local;
- Centro de saúde da região;
- Empresa de autocarros escolares (na deslocação).

4.3.5. Motivação e negociação

Para motivar os destinatários deste projeto e as entidades envolvidas foram planeadas várias estratégias e atividades:

- Visualização de vídeos de notícias sobre incidentes causados pelo excesso da exposição solar;
- Pesquisa de artigos sobre a exposição solar;
- Elaboração de um *placard* onde as crianças colocarão fotografias suas, das férias, onde estão a expor-se ao sol (na praia, piscina, ...);
- Conversa coletiva onde todas as crianças irão dizer o que sentem quando estão expostas ao sol;
- Demonstração dos bonecos NIVEA doll às crianças e familiares, que quando expostos ao sol sem protetor solar ficam encarnados;
- Informar a comunidade escolar e os familiares dos alunos envolvidos sobre os objetivos do projeto;
- Negociação com as crianças dos objetivos e planeamento do projeto.

4.3.6. Objetivos

Objetivos gerais:

- Desenvolver trabalhos de grupo;
- Inculcar espírito de equipa;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Promover a cooperação e discussão de ideias;

- Envolver as famílias nas atividades da escola;
- Desenvolver a imaginação e criatividade.

Objetivos específicos:

- Aumentar a percepção dos cuidados a ter com a exposição solar;
- Alertar para os perigos do sol;
- Conhecer quais as doenças que poderão surgir;
- Implementar medidas de prevenção e transmitir a sua importância;
- Criar uma ação participada entre profissionais de saúde, a escola e a comunidade;
- Sensibilizar as crianças para a importância da divulgação destas preocupações aos seus familiares e amigos;
- Consciencializar para a necessidade de protegermos o nosso planeta para evitar que os raios UV continuem a preocupar-nos.

4.3.7. Planeamento

O projeto está dividido em quatro fases distintas, nomeadamente:

1.ª fase – Investigação e preparação

Nesta fase pretende-se elucidar a turma para as causas do aumento do grau de incidência dos raios UV na superfície terrestre e quais as consequências desse aumento, recorrendo à investigação. Além disto, os alunos, com a ajuda da professora, irão realizar um relógio para afixar na sala de aula, feito com material reciclado, onde estará indicado em todas as horas o grau de incidência das radiações UV durante um dia. É também nesta fase que o professor deverá tratar de burocracias para todas as atividades a realizar no decorrer do projeto. Para tal, irão realizar-se as seguintes ações:

- Pesquisas na internet;
- Ida a uma biblioteca consultar notícias sobre o tema;
- Visita de enfermeiros do centro de saúde da região à escola onde irão realizar uma palestra para toda a escola sobre os cuidados a ter com a exposição solar;

- Realizar um relógio, com material reciclado recolhido previamente, que indica o grau de incidência das radiações UV em cada hora do dia para afixar na sala de aula;
- Pesquisa de músicas e videoclips já feitos sobre a proteção solar;
- Conversa da professora com o professor de música à cerca do projeto e solicitação da sua participação;
- Recolha das autorizações dos encarregados de educação para filmar os seus educandos e para a ida à praia.

2.ª fase – Criação e elaboração da música e respetivo videoclip

Nesta fase os alunos irão, em conjunto com a professora e o professor de música, elaborar a letra de uma canção sobre os riscos da exposição solar e respetivo videoclip, seguindo a seguinte ordem de trabalhos:

- Escolher qual a melodia da música;
- Selecionar quais as temáticas estudadas anteriormente que irão ser abordadas na música;
- Elaborar coletivamente a letra da música, com a orientação dos professores;
- Gravação da música cantada pelas crianças;
- Estruturar as diferentes cenas do videoclip;
- Definir os locais da escola onde irão ser gravadas as cenas;
- Selecionar os alunos que farão parte de cada cena;
- Decidir quais os materiais necessários para os cenários e guarda-roupa;
- Recolha dos materiais para os cenários e guarda-roupa e realização dos mesmos por parte dos alunos;
- Gravação de todas as cenas do videoclip;
- Junção informática de todas as cenas por parte da professora;
- Inserção da música no vídeo;
- Visualização coletiva do videoclip final.

3.ª fase – Intervenção na escola e na comunidade

Nesta fase os alunos irão apresentar à escola, aos profissionais de saúde envolvidos, aos encarregados de educação e à comunidade o videoclip realizado, projetando no auditório, ou espaço semelhante, o mesmo.

4.ª fase – Reflexão e conclusão do projeto

Para finalizar, nesta fase do projeto os alunos irão refletir coletivamente na sala de aula à cerca do projeto e do impacto que este teve na sociedade, recorrendo às fichas de avaliação das fases anteriores (anexo 15, 16 e 17).

4.3.8. Recursos

Recursos humanos:

- Secretaria da escola (autorizações);
- Turma do 4.º ano;
- Professor/a da turma;
- Professor/a de música;
- Profissionais de saúde;
- Condutor/a do autocarro escolar.

Recursos materiais:

- Computadores;
- Bonecos NIVEA doll;
- Impressora;
- Autocarro;
- Cadernos de registo;
- Microfone e colunas (palestra);
- Gravador de áudio (música);
- Materiais para o guarda-roupa;
- Materiais pensados pelos alunos para elaboração do cenário (ex. Papel de cenário, tinta acrílica, ...);
- Câmara de filmar;

- Tela para projeção;
- Projetor.

4.3.9. Produtos finais

Após esta a reflexão feita na 4.^a fase do projeto irão ser realizadas algumas atividades, de modo a mostrar à comunidade escolar os resultados e conclusões do projeto:

- Visita de estudo a uma praia próxima para que possam aplicar tudo aquilo que aprenderam e divertirem-se;
- Colocar o videoclip no site da escola para que os Encarregados de Educação e o resto da comunidade possam visualizá-lo;
- Colocar um pequeno questionário no site da escola para perceber qual o impacto do mesmo na comunidade.

4.3.10. Avaliação

Avaliação do processo

A avaliação do processo do projeto irá ser feita no final de cada fase. Esta irá ocorrer das seguintes formas:

- Discussão com os alunos das aprendizagens adquiridas e dificuldades encontradas;
- Preenchimento de tabelas de auto e heteroavaliação (anexos 15, 16 e 17).

Avaliação do produto final

A avaliação do produto final do projeto centrar-se-á na verificação dos seguintes pontos:

- Aquisição de competências pelos alunos;
- Sucesso do projeto;
- Aquisição de conhecimentos sobre os perigos da exposição solar;
- Impacto na comunidade local e escolar.

Para avaliação dos pontos em cima referidos, será preenchida uma ficha pelos alunos (anexo 18), uma pelo professor responsável (anexo 19) e uma pelas outras turmas da escola (anexo 20).

4.3.11. Calendarização

O projeto tem a duração prevista de 5 meses e apresenta a seguinte calendarização, podendo, caso seja necessário, ser alterada:

Quadro 19 – Calendarização do projeto

Meses Atividades	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J
Motivação e Negociação										
1. ^a fase – Investigação e preparação										
Avaliação de processo - 1. ^a fase										
2. ^a fase – Criação e elaboração da música e respetivo <i>videoclip</i>										
Avaliação de processo - 2. ^a fase										
3. ^a fase – Intervenção na escola e na comunidade										
Avaliação de processo - 3. ^a fase										
4. ^a fase – Reflexão e conclusão do projeto										
Produtos Finais										
Avaliação do produto final										

4.3.12. Considerações finais

O projeto “Morenos saudáveis” visa sensibilizar as crianças e a partir delas a comunidade local para os malefícios da exposição solar em excesso.

Se as crianças estiverem informadas à cerca das medidas que devem tomar para se protegerem do sol poderão ser evitadas muitas doenças de pele, quer da própria criança como daqueles que lhe são mais próximos, pois estas têm tendência a partilhar os seus conhecimentos com os outros.

Este projeto, além de desenvolver a criatividade, permite também estabelecer relações entre a escola e a comunidade, promovendo a importância da proteção solar. Assim, o projeto torna-se bastante importante visto que

termina no mês de junho, mês onde é iniciada a época das férias e as idas à praia para a maioria das famílias.

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e a transmissão destes valores e cuidados é bastante pertinente.

O sol é indispensável à vida. A sua luminosidade gera alegria de viver. Os raios solares ajudam o ser humano a produzir vitamina D, indispensável para o nosso desenvolvimento. No entanto, muitas pessoas não sabem ainda distinguir a exposição solar benéfica e a exposição solar excessiva e perigosa. É necessário que sejam implementados, nas escolas e na sociedade, projetos como este para sensibilizar a população.

Considerações finais

O presente relatório foi baseado no Estágio Profissional realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. Nesta escola, a prática profissional é bastante valorizada, entendida como algo essencial para preparar os seus alunos para a docência.

O estágio profissional aqui relatado e discutido decorreu de dia 12 de março de 2016 a 9 de fevereiro de 2018 e permitiu o contacto com diversas realidades educativas desde a Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estágio contribuiu não só para a minha formação profissional, mas também para a minha formação pessoal visto que me ensinou a ultrapassar obstáculos e a exigir sempre o máximo das minhas capacidades. No decorrer deste percurso houve um equilíbrio lógico entre a teoria e a prática o que me permitiu aprender bastante, observando outras educadoras e professoras, e melhorar as minhas estratégias através da reflexão das mesmas. Como refere Alves (2005):

O pensar reflexivo pode transformar ideias em atitudes, as quais são indispensáveis à acção docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade. (p.11)

Grande parte desta reflexão ocorreu com o apoio dos professores supervisores da prática de ensino supervisionada, assim como das professoras cooperantes dos anos de escolaridade onde tive a oportunidade de estagiar e do meu par de estágio que me acompanhou ao longo deste percurso.

Foram realizadas várias reuniões com as professoras que foram bastante importantes e fulcrais para o meu desenvolvimento, enquanto pessoa e futura profissional. O meu par de estágio foi essencial pois partilhámos ideias e ajudámo-nos mutuamente. Não posso também deixar de referir o quanto aprendi com todas as crianças com as quais contactei durante este percurso e o quão grata estou por isso.

Nem sempre estive sempre de acordo com as apreciações feitas pelas professoras, no entanto, como referem Alarcão e Roldão (2008, p. 54), “(...) o supervisor é alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professora, (...) alguém que sabe abanar quando é preciso, (...) transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”. Portanto considero que todas as opiniões e conselhos devem ser tomados em consideração e deve ser feita uma reflexão pessoal relativa aos mesmos.

Após o meu período de formação, sinto-me capaz de exercer a profissão de educadora ou professora para aplicar todas as capacidades que adquiri, nas diferentes vertentes. No entanto, deverei ainda aperfeiçoar diferentes aspetos, como por exemplo: a gestão do tempo, a colocação da voz, o controlo da disciplina dos alunos, as planificações e a avaliação. Considero que nesta, como em qualquer outra profissão, é sempre possível melhorarmos o nosso desempenho e procurarmos sempre aprender mais.

Tanto na Escola Superior de Educação João de Deus, como em todas as escolas nas quais estagiei, aprendi bastante e contactei com profissionais exemplares que contribuíram para toda esta aprendizagem. Esta é uma profissão nobre que exige muito do professor. Como preconiza Alarcão (2005):

(...) os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional, p. (p.176)

A formação docente é uma questão essencial, pelo facto de que os professores, através dela, desempenharem a articulação entre a teoria e a prática, procurando relacionar sistematicamente componentes teóricos com as ocasiões da realidade prática. Assim, ao refletir sobre currículo de formação, a prática é encarada como uma atividade formadora, como exercício formativo para o futuro docente (Costa e Hage, s.d.).

Com a elaboração e apresentação deste relatório concluo mais uma etapa importante da minha vida, etapa esta que me permite criar uma carreira

profissional a fazer aquilo que mais gosto, contactar com crianças e contribuir para as suas aprendizagens intelectuais e pessoais.

Continuarei a estudar e a atualizar os meus métodos e estratégias, pois, na minha opinião, um bom docente não é um profissional estático, mas sim alguém que procura sempre mais conhecimento.

Referências Bibliográficas e Eletrônicas

Abrantes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*.

Lisboa: Ministério da Educação.

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*.

Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Almeida, A., & Cordeiro, L. (1990). *Matemática - 1º ano*. Lisboa: Cooperativa “A Torre”.

Almeida, A., Mateus, A., Veríssimo, A., Serra, J., Alves, J., Dourado, L., Pedrosa, M., Maia, M., Freitas, M., & Ribeiro R. (2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anacleto, A.; Michel, S. A., & Otto, J. (2007). *Cinema e Home Vídeo Entertainment: o mercado da magia e a magia do mercado*. NP.

Arana, A., & Klebis, A. (2015). *A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno*. Curitiba: EDUCERE. Retirado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, J. (2005). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo em professores e crianças*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Retirado de https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/54715/mod_resource/content/0/didactica/TRABALHO_FINAL-DIDACTICA.pdf
- Balogh, T., Velasco, M., Pedriali, C., Kaneko, T., & Baby, A. (2011). *Proteção à radiação ultravioleta: recursos disponíveis na atualidade em fotoproteção*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-05962011000400016
- Barata, E. (2002). *Cosméticos: arte e ciência*. Lisboa: LIDEL.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. São Paulo: Editora C/Arte.
- Beisert, S., & Loser, K. (2008). *Molecular and Cellular Mechanisms of Photocarcinogenesis. Photochemistry and photobiology*. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-1097.2007.00231.x/full>

- Borphy, J. (1999). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill. Retirado de <http://erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.Brophy.Motivating-Students.pdf>
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. P. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.
- Charneco, J. (2012). *Literatura infantil na promoção de valores*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Coelho, H. (2013). *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & I. Zabala (Coor.). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Costa, D., & Hage, M. S. (s.d.). *Estágio supervisionado: desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo*. Belém: Universidade do Estado de Pará. Retirado de

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiMxsGQIJLcAhXysaQKHYuBCpYQFgg5MAE&url=https%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fseer%2Findex.php%2Fmarupiira%2Farticle%2Fdownload%2F430%2F386&usg=AOvVaw0zTRhYRfF3YzbUQNhfIPCq>

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Despacho Normativo n.º1-F/2016 retirado de

<https://dre.pt/application/conteudo/74059570>

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

Direção Geral de Saúde (s.d.). *Calor e radiação ultravioleta: cuidados a ter com as crianças*. Retirado de <https://www.dgs.pt/ficheiros-de-upload-3/calor-folheto-criancas-pdf.aspx>

Ferreira, A. (2004). *Miniaurélio: O minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.

Feliciano, S. (2012). *A música na educação infantil*. Lins: Unisaleziano.

- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Godoi, L. R. (2011). *A importância da música na educação infantil*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Retirado de <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”*. Porto: Universidade Lusófona de Porto. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (s.d.). *A importância da aprendizagem da gramática e da escrita – o uso do laboratório gramatical*. Santarém: IPS. Retirado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2017/06/08-MADALENA-TEIXEIRA-e-ANA-RITA-G.pdf>
- Hoffmann, J. (2000). *Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I - Aprendendo por projetos em problemas*. Porto: Afrontamento.

- Lemos, L. (2011). *O trabalho criativo e a sua colaboração na alfabetização de crianças*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Letin, L. (1981). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Onde?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, M. L. (2006). *O director de turma e a articulação curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, R. (2008). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>
- Lorencini, P. (2013). *Avaliação diagnóstica: um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino da matemática para os alunos do 8.º ano*. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Retirado de http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4433/1/MD_EDUMTE_2014_2_73.pdf
- Luckesi, C. C. (2010). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez. Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723958/mod_resource/content/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Aprendizagem%20escolar.pdf

- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências na língua portuguesa*. Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa; pp. 55 – 73.
- Matos, J. P., & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mattos, S., Roldão, M. C. & Almeida, L. (2015). O ensino da matemática em uma escola portuguesa. México: CIAEM. Retirado de http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/109/88
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Medeiros, A., Mendonça, Maria., Sousa, G., & Oliveira, I. (2011). *A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais*. Montes Belos: Faculdade Montes Belos. Retirado de <http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moraes, R. (2000). *Construtivismo e ensino de ciências*. Porto Alegre: Edipucrs. Retirado de https://books.google.pt/books?id=IWIsPQqz6MgC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Morin, E. (1996). *O método III: O conhecimento do conhecimento*. Sintra: Publicações.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor: O passado e o presente dos professores*. (Volume 3). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E., & Cunha, V. (2006). O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*. Ano V, n. 14. Retirado de <http://www.um.es/ead/red/14>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional: A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. A. (1994). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, T. (2014). *A importância das atividades experimentais no ensino das ciências no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38047/1/T%c3%a2nia%20Marlene%20Pereira%20Peixoto.pdf>
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Polya, G. (1995). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência.

- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Prista, L., & Baía, M. (1992). *Dermofarmácia e cosmética*. Porto: Associação Nacional das Farmácias (ANF).
- Reis, P. (1995). Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico. P. 114-124. *Revista de Educação: Perspetivas e experiências dos professores*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, V(1), 114-124.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1999). *A Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rilhó, R. I. (2014). *Projeto de investigação: Jogo, aprendizagens e interações entre os alunos*. Setúbal: IPS.
- Rocha, M. (2014). *Meditando e brincando: práticas de meditação na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Roldão, M. C. (1995). *Estudo do meio no 1.º ciclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Rosado, A., & Silva, C. (s.d.). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Retirado de

<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Retirado de

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2324/1/ISABELRUIVO.pdf>

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*.

Porto: Porto Editora.

Santos, J. (2002). *A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição para a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Santos, A., & Oliveira, G. (2012). *Contextualização no ensino-aprendizagem da matemática: Princípios e práticas*. Cachoeirinha: Faculdade Cesuca.

Retirado de

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiZ5qO1kpjUAhWJlXoKHcYNC9MQFghgMAg&url=http%3A%2F%2Foj.s.cesuca.edu.br%2Findex.php%2Feducacaoemrede%2Farticle%2Fview%2F819%2F616&usg=AFQjCNHS1-gyInITGVvK4SNKbA_MoJ_aNw&sig2=vb_jWJLPE4L77Hg1DuvG1w

Santos, L. (2014). *A mediação do professor na educação infantil: situações de conflitos entre crianças de 4 e 5 anos*. (Curso de especialização).

Araranguá: Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130142/artespedinfplaraqua2ed017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Shai, A., Maibach, H., & Baran, R. (2009). *Handbook of Cosmetic Skin Care*. Londres: Informa Healthcare.

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

Silva, C., Macêdo, P., Coutinho, A., Silva, J., Rodrigues, C., Oliveira, G., & Araújo M. (s.d.). *A importância da utilização de atividades práticas como estratégia didática para o ensino de ciências*. Brasil: FNDE / CAPES. Retirado de <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0610-2.pdf>

Silva, M., & Valiengo, A. (2010). *O desenvolvimento da oralidade na educação infantil*. Suzano: Revista Interfaces.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa Editores.

Svobodova, A., Walterova, D., & Vostalova, J. (2006). *Ultraviolet light induced alteration to the skin*. Olomouc: University Palacký. Retirado de <http://www.beauty-review.nl/wp-content/uploads/2014/04/Ultraviolet-light-induced-alteration-to-the-skin.pdf>

Taffarel, C. N. (1985). *Criatividade nas aulas de Educação Física*. São Paulo: Ao Livro Técnico.

Teixeira, R. (2016). Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.o Ciclo do Ensino Básico através do uso de materiais didáticos. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Retirado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjrlDwsKbcAhVB2qQKHW_4Db8QFggrMAA&url=https%3A%2F%2Frepositorio.uac.pt%2Fbitstream%2F10400.3%2F4454%2F1%2FDissertMestradoRitaCorreiaTeixeira2017.pdf&usg=AOvVaw2fk_26OZXC_Rd14gdFR-ut

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wang, S. Q., Balagula, Y., & Osterwalder, U. (2010). *Photoprotection: a review of the current and future technologies*. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1529-8019.2009.01289.x/full>

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zanata, M. H. (2014, dezembro). A contribuição da estimulação para a aprendizagem. *REI – Revista de educação do IDEAU*, vol. 9. Retirado de http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/222_1.pdf

Anexos

Anexo 1

Texto “As cinco joaninhas” de Maria Helena
Marques

Nome: _____

Data: __/__/____ Turma: ____

1. Lê o texto.

Olha as cinco joaninhas
do quintal da Dona Aninhas.
Vão para a escola ligeirinhas
carregando as mochilinhas.

A joaninha Lalá
é sempre a mais apressada:
leva todas as coisitas
na pasta bem arrumada.



A joaninha Lelé
é das cinco a mais vaidosa;
anda sempre com lacinhos,
anda sempre bem vistosa.

A joaninha Lili
come doces sem parar,
por isso anda sempre às voltas,
com medo de engordar.



A joaninha Loló
adora cantarolar;
nas aulas e no recreio
põe todos a trautear.

A joaninha Lulu
é uma simples joaninha.
É a mais modesta de todas;
é a mais sossegadinha.

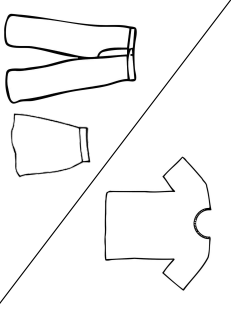
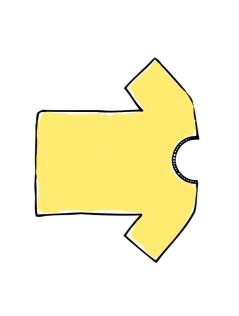
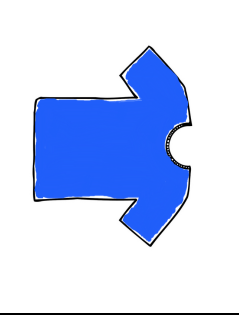
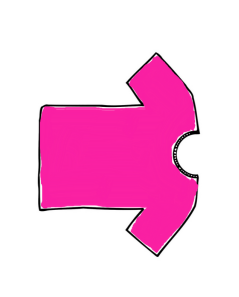


Maria Helena Marques

2. Sublinha os adjetivos que caracterizam as joaninhas Lalá, Lelé e Lulu.

Anexo 2

Proposta de trabalho – Tabela de dupla
entrada

1. Preenche com "x" a seguinte tabela de dupla entrada, consoante os resultados que obtiveste na atividade realizada anteriormente:

Nome: _____ Data: ____ - ____ - ____

Anexo 3

Proposta de trabalho – Consolidação do ditongo
“ei”

ei

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Rodeia os ditongos **ei**, nas seguintes palavras.



feito teia beijou fato

leia lavei lei falei

deitei feio gato papei

Anexo 4

Proposta de trabalho – Consolidação da letra
“c”

C c

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Pinta as letras **C** maiúsculas a **encarnado** e as letras **c** minúsculas a **azul**.



T	v	r	A	c	G	J	d	c	P	c	g	d	v	C	U
r	C	t	d	j	r	C	r	T	D	C	u	O	R	V	r
d	a	R	a	I	U	R	P	a	r	t	C	J	d	c	g
C	v	G	P	r	P	J	D	C	i	I	R	a	j	u	o
g	d	R	V	i	j	C	v	R	U	A	p	T	c	V	r
r	I	c	t	G	c	O	R	C	d	r	t	D	R	g	C
j	C	u	C	R	a	G	o	I	R	V	G	v	C	r	J
o	D	T	p	t	C	a	r	P	p	C	r	j	d	i	c

Anexo 5

Proposta de trabalho – Consolidação da letra
“r”

R r

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Pinta as letras **R** maiúsculas a **encarnado** e as letras **r** minúsculas a **azul**.



g	v	g	A	c	G	J	d	c	P	c	g	d	v	C	U
r	G	t	R	j	r	C	r	T	D	g	u	O	R	V	r
d	a	R	a	I	U	R	g	a	r	t	C	J	d	G	g
r	v	G	P	r	P	J	D	C	i	I	R	a	j	u	o
g	d	R	V	i	r	C	v	g	U	A	p	g	c	V	r
r	I	c	t	G	c	O	R	C	G	r	t	R	R	g	C
j	C	u	C	R	a	G	o	I	R	V	G	g	C	r	J
o	D	T	G	t	C	a	r	P	p	C	r	j	d	i	c

Anexo 6

Proposta de trabalho – texto informativo e
crucigrama

As nascentes

1 A água da chuva, quando cai, infiltra-se na terra e vai descendo
 2 pelo solo permeável¹ até encontrar solo impermeável, que impede a sua
 3 passagem. Com isto, formam-se reservatórios de água subterrâneos²,
 4 chamados lençóis de água.

5 As **nascentes** formam-se quando o lençol de água, com a sua água
 6 armazenada, encontra um buraco à superfície e sai para o exterior.

Ana Filipa Alves

Vocabulário

1. **Permeável:** É um solo que permite a passagem de líquidos;
2. **Subterrâneos:** Algo que está debaixo da terra;



	d.									e.			
	I									S			
a.	R				R					R			S
b.		A					T	E					
										E			
c.		L		N	Ç								

Horizontal

- a. Espaços próprios para guardar algo;
- b. Sítio onde começa uma corrente de água (rio, riacho, ...);
- c. Reservatório debaixo da terra onde pode ficar a água;

Vertical

- d. Nome do solo que não permite a passagem de líquidos;
- e. Parte exterior e visível da Terra;

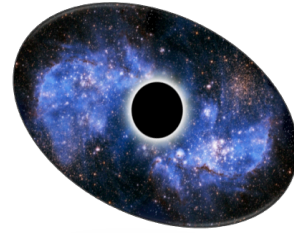


Anexo 7

Protocolo experimental – Buraco negro

Nome: _____ Data: __/__/__

Buraco negro



Introdução

É uma região do espaço que possui uma grande quantidade de massa concentrada que atrai tudo o que está à sua volta devido à sua elevada força de gravidade.

Questão-problema

- Conseguimos simular um buraco negro?

Previsões

Sim Não

Material

- ✓ 2 garrafas 1,5L;
- ✓ Água;
- ✓ Corante alimentar;
- ✓ Confettis;
- ✓ Fita isoladora.

Procedimentos

1. Encher até $\frac{3}{4}$ uma garrafa, com água;
2. Colocar algumas gotas de corante na água e agitar;
3. Pôr alguns confettis na garrafa de modo a que estes fiquem a boiar na água;
4. Unir o gargalo da garrafa com o gargalo da outra garrafa, utilizando fita isoladora;
5. Virar as garrafas e agitar de modo circular;
6. Observar os resultados obtidos.



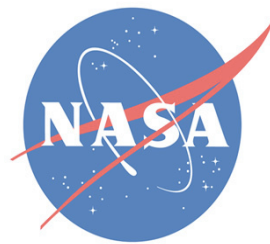
Resultados

- Desenha, nas garrafas, o resultado obtido.



Conclusões

Como vês, conseguimos simular um buraco negro e perceber quais os seus efeitos no universo!



Anexo 8

Grelha de avaliação da atividade do domínio
da linguagem oral e abordagem à escrita –
Consolidação da letra “c”

Parâmetros	1.				2.										3.		Total	
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.1.5	2.2	2.2.1	2.2.2	2.2.3	2.2.4	3.1.		3.2.
Cotações	4	3	2	0	2	1,6	1,2	0,8	0,4	0	2	1,5	1	0,5	0	2	0	10
Alunos																		
A	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	10
B	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	0	8
C	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	10
D	-	-	2	-	-	1,6	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	0	5,1
E	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	0	7
F	-	3	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	9
G	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	10
H	4	-	-	-	-	1,6	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	0	7,6
I	-	-	2	-	-	1,6	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	0	5,6
J	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	10
K	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	10
L	-	3	-	-	-	-	-	-	0,4	-	2	-	-	-	-	2	-	7,4
M	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	9
N	4	-	-	-	-	-	1,2	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	9
O	4	-	-	-	-	1,6	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	0	7,1
Média aritmética																		8,32

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



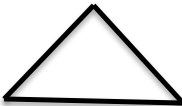
Anexo 9

Proposta de trabalho – Triângulos equiláteros,
isósceles e escalenos

Nome: _____ Ano e turma: ____ Data: __/__/____

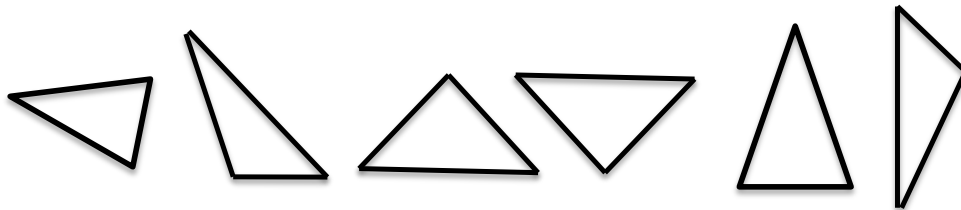
Triângulos equiláteros, isósceles e escalenos

1. Liga cada triângulo ao seu nome e definição correspondentes.

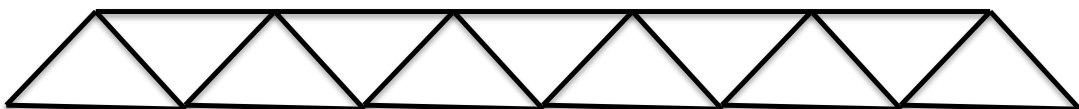
<p>Triângulo escaleno</p>		<p>Tem três lados com medidas iguais.</p>
<p>Triângulo equilátero</p>		<p>Tem dois lados com medidas iguais.</p>
<p>Triângulo isósceles</p>		<p>Tem todos os lados com medidas diferentes.</p>

2. Pinta de acordo com a legenda:

Vermelho – Triângulos equiláteros Azul – Triângulos isósceles Verde – Triângulos escalenos



3. Pinta os triângulos de modo a criares um padrão.



Anexo 10

Grelha de avaliação da atividade da área de
matemática – Triângulos equiláteros,
isósceles e escalenos

Parâmetros	1.				2.				3.		Total
Critérios	1.1.	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	
Cotações	5	3,5	1,5	0	4	2,6	1,3	0	1	0	10
Alunos											
A	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
B	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
C	-	-	1,5	-	-	-	1,3	-	1	-	3,8
D	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
E	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
F	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
G	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
H	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
I	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
J	-	-	1,5	-	4	-	-	-	1	-	6,5
K	-	-	1,5	-	-	-	-	0	1	-	2,5
L	5	-	-	-	-	2,6	-	-	1	-	8,6
M	-	-	1,5	-	4	-	-	-	1	-	6,5
N	-	-	1,5	-	4	-	-	-	-	0	5,5
O	-	-	-	0	4	-	-	-	1	-	5
P	5	-	-	-	-	2,6	-	-	1	-	8,6
Q	5	-	-	-	-	2,6	-	-	1	-	8,6
R	-	-	-	0	-	-	1,3	-	1	-	2,3
S	5	-	-	-	4	-	-	-	1	-	10
T	-	-	1,5	-	4	-	-	-	1	-	6,5
U	-	-	1,5	-	4	-	-	-	1	-	6,5
V	5	-	-	-	-	2,6	-	-	1	-	8,6
Média aritmética											7,7

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

Anexo 11

Proposta de trabalho – Determinantes e
pronomes possessivos

Nome: _____ Ano e turma: ____ Data: __/__/____

Determinantes e pronomes possessivos

1. Lê os seguintes provérbios e rodeia os **determinantes possessivos** que neles encontra:
 - a) Cada terra com seu uso, cada roca com seu fuso.
 - b) Cada macaco no seu galho.
 - c) Quem te avisa teu amigo é.
2. Completa as seguintes frases com **determinantes possessivos**:
 - a) Nós fazemos a _____ cama.
 - b) Eu comi a _____ maçã.
 - c) Tens o _____ carro avariado?
3. Lê as seguintes frases e sublinha os **pronomes possessivos**:
 - a) Esta sala não é nossa.
 - b) Nós temos aqui as nossas mães. E as vossas?
 - c) Os meus sapatos são azuis como os teus.
4. Reescreve as seguintes frases, substituindo os grupos nominais sublinhados por um **pronome possessivo**:
 - a) Compraste a minha senha? Não, apenas comprei a minha senha.

 - b) É este o vosso carro? Não, o nosso carro é preto.

5. Sublinha nas seguintes frases a **azul** os pronomes possessivos e a **vermelho** os determinantes possessivos:
 - a) O meu pai é mais alto do que o teu!
 - b) Vêm para minha casa? Não, vamos para a nossa.
 - c) O meu irmão tem 16 anos. E o teu?
 - d) Os meus pais estão aqui. E os vossos?

Anexo 12

Grelha de avaliação da atividade da área de português – Determinantes e pronomes possessivos

Parâmetros	1.					2.				3.				4.			5.					Total
Critérios	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	
Cotações	2	1,5	1	0,5	0	2	1,3	0,7	0	2	1,4	0,7	0	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	10
Alunos																						
A	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	-	1,4	-	-	2	-	-	-	-	-	0,5	-	7,4
B	2	-	-	-	-	-	1,3	-	-	-	1,4	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	8,7
C	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	10
D	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	8
E	-	-	-	0,5	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	0	5,5
F	2	-	-	-	-	-	-	0,7	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	6,7
G	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	9,5
H	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	10
I	-	1,5	-	-	-	-	-	0,7	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	8,2
J	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	10
K	2	-	-	-	-	-	-	0,7	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	6,7
L	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	9,5
M	2	-	-	-	-	-	1,3	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	9,3
N	2	-	-	-	-	-	1,3	-	-	-	-	0,7	-	2	-	-	-	-	-	-	0	6
O	2	-	-	-	-	-	-	0,7	-	2	-	-	-	-	1	-	-	1,5	-	-	-	7,2
P	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	8
Q	-	1,5	-	-	-	-	1,3	-	-	-	-	0,7	-	2	-	-	-	-	-	-	0	5,5
R	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	10
S	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	10
T	2	-	-	-	-	-	-	0,7	-	-	1,4	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	7,1
U	-	1,5	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	9,5
V	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	10
Média aritmética																					8,3	

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

Anexo 13

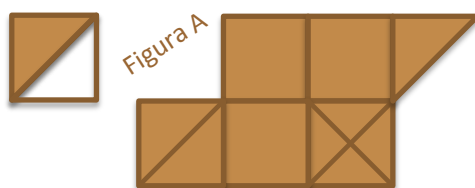
Proposta de trabalho – Área do triângulo

Nome: _____ Ano e turma: ____ Data: __/__/____

Área do triângulo

⇒ Recorre ao material V Dom de Fröebel e resolve as seguintes situações problemáticas.

1. Assumindo como unidade de área a parte sombreada do quadrado, assinala a opção que corresponde à área da figura A.



- (a) 13 unidades de área.
(b) 3 unidades de área.
(c) 11 unidades de área.
(d) 10 unidades de área.

2. A diagonal da face de um cubo do V Dom de Fröebel mede 6 cm.



- 2.2.1. Qual a área do triângulo sombreado?



Dados

Indicação

Operação

R: _____

Anexo 14

Grelha de avaliação da atividade da área de
matemática – Área do triângulo

Parâmetros	1.		2.								Total
Critérios	1.1.	1.2	2.1	2.1.1.	2.2	2.2.1.	2.3	2.3.1.	2.4	2.4.1.	
Cotações	2	0	1	0	4	0	2	0	1	0	10
Alunos											
A	2	-	1	-	4	-	-	0	-	0	7
B	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
C	2	-	-	0	4	-	2	-	1	-	9
D	-	0	1	-	4	-	2	-	1	-	8
E	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
F	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
G	2	-	1	-	-	0	2	-	1	-	6
H	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
I	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
J	2	-	1	-	4	-	-	0	-	0	7
K	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
L	-	0	1	-	4	-	2	-	1	-	8
M	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
N	2	-	1	-	-	0	2	-	-	0	5
O	2	-	-	0	4	-	2	-	1	-	9
P	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
Q	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
R	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
S	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
T	2	-	1	-	4	-	2	-	1	-	10
U	2	-	1	-	-	0	-	0	-	0	3
Média aritmética											8,2

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

Anexo 15

Ficha de auto e heteroavaliação da 1.^a fase do projeto

Tabela de auto e heteroavaliação – 1.ª fase				
O meu desempenho:	N	PV	MV	S
Interesso-me pelo projeto				
Sou participativo				
Sou interessado				
Colaboro com os meus colegas e professor nas atividades				
Consigo selecionar informações pertinentes de um livro				
Uso o computador para fazer pesquisas				
Exponho as minhas ideias				
Cumpro as tarefas que me são atribuídas a tempo				
Consigo interpretar dados				
O desempenho da turma:				
Discutimos ideias				
Trabalhámos bem em grupo				
Respeitámos as opiniões uns dos outros				
Ajudámo-nos uns aos outros				
Cumprimos os objetivos desta fase				

Legenda: N – Nunca; PV – Poucas Vezes; MV – Muitas Vezes; S – Sempre

Ficha baseada em Galvão, Reis, Freire & Oliveira (2006)

Anexo 16

Ficha de auto e heteroavaliação da 2.^a fase do projeto

Tabela de auto e heteroavaliação – 2.^a fase				
O meu desempenho:	N	PV	MV	S
Interesso-me pelo projeto				
Sou participativo				
Sou interessado				
Colaboro com os meus colegas e professor nas atividades				
Exponho as minhas ideias				
Fui criativo na apresentação de ideias para a elaboração da letra da música				
Mostrei-me disponível para todas as tarefas				
Sinto-me motivado para a realização do projeto				
Participei na elaboração dos cenários e do guarda-roupa				
O desempenho da turma:				
Discutimos ideias				
Trabalhámos bem em grupo				
Respeitámos as opiniões uns dos outros				
Ajudámo-nos uns aos outros				
Cumprimos os objetivos desta fase				

Legenda: N – Nunca; PV – Poucas Vezes; MV – Muitas Vezes; S – Sempre

Ficha baseada em Galvão, Reis, Freire & Oliveira (2006)

Anexo 17

Ficha de auto e heteroavaliação da 3.^a fase do projeto

Tabela de auto e heteroavaliação – 3.ª fase				
O meu desempenho:	N	PV	MV	S
Interesso-me pelo projeto				
Sou participativo				
Sou interessado				
Colaboro com os meus colegas e professores nas atividades				
Fui interventivo nas gravações				
Adotei uma postura adequada no decorrer desta fase				
Montei-me disponível para todas as tarefas				
Estive motivado				
Senti-me orgulhoso dos resultados obtidos				
O desempenho da turma:				
Estivemos concentrados e empenhados				
Trabalhámos bem em grupo				
Respeitámos as opiniões uns dos outros				
Ajudámo-nos uns aos outros				
Cumprimos os objetivos desta fase				

Legenda: N – Nunca; PV – Poucas Vezes; MV – Muitas Vezes; S – Sempre

Ficha baseada em Galvão, Reis, Freire & Oliveira (2006)

Anexo 18

Ficha de auto e heteroavaliação do produto
final para a turma envolvida no projeto

Tabela de auto e heteroavaliação – Produto final			
O meu desempenho:	N	AV	S
Gostei de participar no projeto			
O projeto correu como planeado			
Aprendi conceitos importantes			
Colaborei com os meus colegas e professor nas atividades			
Estive sempre interessado e motivado			
Adotei uma postura adequada no decorrer do projeto			
Mostrei-me disponível para todas as tarefas			
<p>Agora que concluíste o projeto já deverás saber alguns conceitos sobre o tema do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais as principais consequências da exposição solar em excesso? <hr/> <hr/> Enumera algumas medidas que te protegem dos riscos solares. <hr/> <hr/> <hr/> 			
O desempenho da turma:			
Estivemos empenhados e unidos			
Atingimos os resultados pretendidos			
Elaborámos a peça de teatro com sucesso			
Ajudámo-nos uns aos outros			
<ul style="list-style-type: none"> Achas que o projeto foi importante para a comunidade local e escolar? Porquê? <hr/> <hr/> <hr/> 			

Legenda: N – Não; AV – Às Vezes; S – Sim.

Ficha baseada em Galvão, Reis, Freire & Oliveira (2006)

Anexo 19

Ficha de auto e heteroavaliação do produto final para o professor responsável pelo projeto

Tabela avaliação – Produto final			
	N	AV	S
O objetivo principal do projeto foi cumprido			
As crianças aprenderam novos conceitos			
As comunidades escolar e local envolveram-se no projeto			
Senti dificuldades na aplicação do projeto			
Os alunos mostraram-se motivados e interessados			
As entidades envolvidas mostraram-se disponíveis			
Fiquei contente com o produto final			
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspetos positivos alcançados pelo projeto? <hr/> <hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspetos a melhorar numa próxima aplicação do projeto? <hr/> <hr/> <hr/>			

Legenda: N – Não; AV – Às Vezes; S – Sim.

Ficha baseada em Galvão, Reis, Freire & Oliveira (2006)

Anexo 20

Ficha de auto e heteroavaliação do produto final para os alunos que assistiram à projeção do *videoclip*

Tabela avaliação – Produto final			
	N	AV	S
Gostei de assistir ao <i>vídeoclip</i>			
Achei a ideia original			
Sinto-me alertada e sensibilizada para as consequências e para as formas de prevenção dos riscos da exposição solar			
Participei na palestra com profissionais de saúde			
A turma responsável pelo projeto mostrou-se motivada e interessada			
Gostava que na escola houvessem mais projetos como este			
Gostava de ter participado neste projeto			

Legenda: N – Não; AV – Às Vezes; S – Sim.

Ficha baseada em Galvão, Reis, Freire & Oliveira (2006)