

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**

**Rita Dyson Lima Forjaz de Brito**

Lisboa, julho de 2019



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**

**Rita Dyson Lima Forjaz de Brito**

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

Lisboa, julho de 2019



### Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Maria Violante Carneiro Ferreira Correia Pereira de Magalhães

Coorientador/a (nome completo) \_\_\_\_\_

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pela/ra Rita Dixon Lima Forjaz de Beito

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 Juri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pela/ra candidato/a.

Lisboa, 16 de julho de 20 19



Criança,  
Iluminada distância  
Que nos dá:  
Ternura tão mansa,  
Inquietação e paz.

In *Anjos de pijama*,  
de Matilde Rosa Araújo

## Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional pretende dar a conhecer as diferentes experiências e aprendizagens realizadas no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante a realização dos estágios I, II, III e IV.

Este Relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e apresentação de um Projeto que envolva toda a comunidade escolar.

O primeiro capítulo é destinado aos relatos, num total de dez. Sete são de aulas que observei e os outros três são de aulas que dinamizei. Em cada relato fundamento as inferências feitas com autores. No segundo capítulo são apresentadas oito planificações a realizar por mim: quatro de atividades em Educação Pré-Escola e as outras quatro de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as estratégias apresentadas são justificadas. O terceiro capítulo destina-se aos Dispositivos de Avaliação, onde são apresentadas quatro avaliações – duas aplicadas a faixas etárias da Educação Pré-Escolar e outras duas aplicadas a duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; após a contextualização e apresentação dos parâmetros e critérios de avaliação dos dispositivos, são apresentados os resultados.

Por último, no quarto capítulo, faço uma proposta de um projeto elaborado por mim para ser aplicado numa escola, a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo toda a comunidade escolar. O projeto *O lobo – uivar para conservar* tem como objetivos o respeito ambiental e a preservação de espécies animais e articula vários conteúdos e componentes de várias disciplinas.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Planificação; Avaliação; Trabalho de Projeto

## Abstract

The present professional internship report aims at showing the different learning experiences gained throughout the I, II, III and IV stages of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This work is divided into four chapters: Reports, Planning, Assessment Devices and Presentation of a Project comprising the whole school community.

The first chapter comprises a total of ten reports, seven of which on observations conducted in classroom, and the other three, classes that I taught. In each report my observations are grounded in authors. In the second chapter eight activity planning schedules are shown that I will be carrying out, four of the activities concerning Pre-School Education and the other four, classes in the 1st Cycle of Basic Education. All the strategies that are being presented are founded. The third chapter is directed to Evaluation Devices and four evaluations are presented. Two applied to pre-school age groups and two applied to two classes of the 1st Cycle of Basic Education. After presenting the context, parameters and evaluation criteria of the devices, the results are presented.

Lastly, I make a proposal in the fourth chapter for a project that I will develop and is intended to be applied in a school for children of the 1st Cycle of Basic Education, involving the whole school community. The project The wolf - howling to preserve focuses on environmental respect and preservation of animal species comprising contents and components of various disciplines.

**Keywords:** Pre-School Education; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Planning Schedules; Project

# Índice Geral

<b>Índice de Quadros</b> .....	XI
<b>Índice de Figuras</b> .....	XII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. Identificação e contextualização do estágio profissional.....	4
2. Calendarização e Cronograma.....	5
<b>CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO</b> .....	8
1.1 Relatos de Estágio.....	8
1.1.1 Grupo de 3 anos (27 de outubro de 2017).....	8
1.1.2 Grupo de 3 anos (30 de outubro de 2017).....	10
1.1.3 Grupo de 5 anos (5 de janeiro de 2018).....	12
1.1.4 Grupo de 4 anos (16 de março de 2018).....	14
1.1.5 Grupo de 4 anos (23 de março de 2018).....	17
1.1.6 Turma de 1.º ano (12 de novembro de 2018).....	20
1.1.7 Turma de 2.º ano (4 de janeiro de 2019).....	23
1.1.8 Turma de 4.º ano (25 de março de 2019).....	26
1.1.9 Turma de 3.º ano (24 de maio de 2019).....	29
1.2.10 Turma de 3.º ano (31 de maio de 2019).....	30
<b>CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES</b> .....	33
2.1 Fundamentação Teórica.....	33
2.2 Planificações em quadro.....	35
2.2.1 Atividade com grupo de 3 anos.....	35
2.2.2 Atividade com grupo de 4 anos.....	37
2.2.3 Atividade com grupo de 5 anos.....	40
2.2.4 Atividade com grupo de 5 anos.....	42
2.2.5 Aula com turma de 1.º ano.....	44
2.2.6 Aula com turma de 2.º ano.....	46
2.2.7 Aula com turma de 3.º ano.....	47
2.2.8 Aula com turma de 4.º ano.....	49

<b>CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>51</b>
3.1 Fundamentação Teórica .....	51
3.2 Avaliação de atividade na área do Conhecimento do Mundo (5 anos) .....	54
3.3 Avaliação de atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos) .....	57
3.4 Avaliação de proposta de trabalho de Português (1.º ano) .....	61
3.5 Avaliação da proposta de trabalho de Matemática (4.º ano) .....	65
<b>CAPÍTULO 4 – TRABALHO DE PROJETO O LOBO - UIVAR PARA CONSERVAR... ..</b>	<b>69</b>
4.1 Fundamentação teórica do trabalho de projeto <i>O lobo – uivar para conservar</i> .....	70
4.2 Desenvolvimento do projeto.....	73
4.2.1 Problema.....	73
4.2.1.1 Problemas parcelares .....	73
4.2.2 Destinatários .....	73
4.2.3 Entidades envolvidas .....	74
4.2.4 Motivação e Negociação .....	74
4.2.5 Objetivos .....	75
4.2.5.1 Objetivos gerais .....	75
4.2.5.2 Objetivos específicos .....	75
4.2.6 Planeamento .....	75
4.2.7 Recursos.....	77
4.2.7.1 Recursos Humanos.....	77
4.2.7.2 Recursos Materiais .....	78
4.2.8 Produtos Finais .....	78
4.2.9 Avaliação .....	79
4.2.9.1 Do processo.....	79
4.2.9.2 Do produto final.....	79
4.2.10 Calendarização .....	79
4.3 Considerações finais do trabalho de projeto .....	80
<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>81</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>

Anexo 1 – Guião para dramatização da Guerra Civil

Anexo 2 – Proposta de trabalho da área do Conhecimento do Mundo

Anexo 3 – Grelha de avaliação da proposta da área do Conhecimento do Mundo

Anexo 4 – Proposta de trabalho do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo 5 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo 6 – Proposta de trabalho de Português

Anexo 7 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Português

Anexo 8 – Proposta de trabalho de Matemática

Anexo 9 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática

Anexo 10 - Estrutura do panfleto

Anexo 11 - Ficha de autoavaliação sobre a pesquisa realizada (adaptado de Lopes & Silva, 2012)

Anexo 12 – Ficha de heteroavaliação (adaptado de Lopes & Silva, 2012)

Anexo 13 – Autoavaliação do produto final dos alunos envolvidos no projeto (adaptado de Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006)

Anexo 14– Inquérito para os professores titulares das turmas envolvidas no projeto

Anexo 15 – Inquérito aos encarregados de educação

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do estágio profissional – 1.º semestre .....	6
Quadro 2 – Cronograma do estágio profissional – 2.º semestre .....	6
Quadro 3 – Cronograma do estágio profissional – 3.º semestre .....	7
Quadro 4 – Cronograma do estágio profissional – 4.º semestre .....	7
Quadro 5 – Planificação de atividade com grupo de 3 anos .....	36
Quadro 6 – Planificação de atividade com grupo de 4 anos .....	38
Quadro 7 – Planificação de atividade com grupo de 5 anos .....	40
Quadro 8 – Planificação de atividade com grupo de 5 anos.....	43
Quadro 9 – Planificação de aula com turma de 1.º ano .....	44
Quadro 10 – Planificação de aula com turma de 2.º ano .....	46
Quadro 11 – Planificação de aula com turma de 3.º ano .....	48
Quadro 12 – Planificação de aula com turma de 4.º ano .....	49
Quadro 13 – Escala de Likert adaptada .....	54
Quadro 14 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo .....	55
Quadro 15 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	59
Quadro 16 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade na disciplina de Português .....	63
Quadro 17 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática .....	67
Quadro 18 – Calendarização do projeto .....	7

## Índice de Figuras

Figura 1 – Capa do livro <i>Que dia tão bonito</i> .....	12
Figura 2 – Planta regada e planta não regada .....	17
Figura 3 – Planta com luz e sem luz.....	17
Figura 4 – Planta plantada em terra e em areia .....	18
Figura 5 – Página do livro <i>O Coelho Branco</i> .....	23
Figura 6 – Adereços para dramatização de aula sobre D. Miguel .....	27
Figura 7 – Resultados do dispositivo de avaliação de Conhecimento do Mundo .....	56
Figura 8– Resultados do dispositivo de avaliação de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	60
Figura 9 – Resultados do dispositivo de avaliação de Português .....	64
Figura 10 – Resultados do dispositivo de avaliação de Matemática .....	68

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares Estágio Profissional I, II, III e IV, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, nos anos letivos de 2017/18 e 2018/19.

O estágio profissional tem um papel bastante importante no desenvolvimento profissional e pessoal do docente; a sua realização é fundamental na aquisição de competências e de experiências profissionais. O estágio permite que o docente coloque em prática aquilo que aprendeu na teoria. No entanto, muitas vezes, pode ser constatado o contrário, visto que, tal como Pacheco (1995) defende:

(...) aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e dependente de um contexto prático. O que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do curriculum e dos métodos de ensino não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e reflectidas, ou seja, por uma metacognição orientada para a sala de aula. (p. 38)

O estágio é fulcral, pois permite ao estagiário não só a observação de variados contextos e realidades educativas, como vai permitir que participe e realize, ele próprio, atividades para as crianças, o que vai ajudar a desenvolver as suas capacidades críticas e de análise. Pode, deste modo, tomar consciência das suas capacidades e eliminar erros, no sentido de tentar, sempre, ser um melhor profissional. Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p. 48) salientam que, “cada vez mais, os professores têm que repensar as suas práticas, e face às aprendizagens utilizarem estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras”; estas autoras alertam para que “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores”. Yarger e Smith (citados em Mesquita e Roldão, 2017, p. 20) definem a formação de professores como “o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores”. Desta forma, o estágio é um processo que permite ao estagiário formar-se e tornar-se um educador/professor mais capaz. É por isto que a realização do estágio profissional é imperativa, dado permitir ao futuro educador/professor aproximar-se da realidade e do contexto educativo, sendo um modo concreto e prático para o estagiário ir observando e adquirindo conhecimentos.

A possibilidade de receber o *feedback* dos supervisores permite o desenvolvimento profissional do futuro professor, tal como Alarcão e Tavares (2003, p.

16) salientam: “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Segundo Mesquita e Roldão (2019), a particularidade de o estágio ser supervisionado por professores mais experientes e informados vai fazer com esta seja uma prática “de cooperação claramente organizada, destinada a melhorar o ensino pela inspiração, o encorajamento e, se necessário, a reorientação (...) melhorar o ato de ensinar através de uma variedade de atividades” (p. 15). Os mesmos autores referem ainda que os atos assumidos pelo formando são também da responsabilidade do professor que o supervisiona, e que a supervisão pode ter vários papéis, que, muitas vezes, se podem tornar contraditórios. Assim, explicam:

(...) por um lado esta pessoa deverá avaliar que os estagiários aprendem a integrar-se num contexto com segurança e apoio (...) por forma a garantir também um ensino de qualidade e, neste sentido, deve cumprir também com o seu papel de orientador e conselheiro. Por outro, no culminar do processo ocorre um ‘volte face’, pois a pessoa que supervisiona tem de se transformar em juiz e determinar a avaliação dos estagiários, daí que a maior parte das vezes o supervisionado a associe a controle e inspeção (p. 17).

A proximidade e relação que se estabelece, no decorrer dos anos de estágio, com crianças de diferentes faixas etárias, com os educadores/professores, o pessoal não docente e com os colegas de curso também é bastante enriquecedor, visto que a partilha de conhecimentos e a vivência com diversos contextos enriquece-nos tanto a nível pessoal como académico.

Quanto ao relatório de estágio profissional, este deverá dar conta das experiências e os momentos observados e lecionados nas escolas que o estagiário frequenta. Sobre tais experiências, deve ser feita uma reflexão, procurando fundamentá-la teoricamente, com base em autores e estudos realizados. As reflexões que fiz neste relatório e que dizem respeito ao meu percurso académico como estagiária, foram escolhidas por serem as mais pertinentes e por considerar que contribuíram para o meu desenvolvimento e conhecimento, quer pessoal quer profissional.

No presente relatório, que está estruturado de acordo com as orientações da ESE João de Deus, após esta Introdução, surgem quatro Capítulos e a Reflexão Final. Por último, apresento as Referências Bibliográficas e alguns Anexos.

A Introdução visa contextualizar a realização deste Relatório, assim como fazer a identificação e contextualização do estágio profissional, apresentar a calendarização e cronogramas de estágio realizado com cada grupo/turma de crianças.

No Capítulo 1, encontram-se dez relatos de atividades/aulas observadas ou realizadas por mim, abrangendo todos os anos de escolaridade. Nestes relatos selecionei as atividades/aulas que, na minha opinião, tiveram maior pertinência e tentei diversificar as áreas. Os cinco primeiros relatos dizem respeito à Educação Pré-Escolar e os outros referem-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Em todos, faço inferências sobre as práticas utilizadas e observadas, sustentando-as com autores.

No Capítulo 2, após fundamentar teoricamente a vantagem das Planificações, apresento oito planificações. Quatro delas dizem respeito a grupos diferentes do pré-escolar (abrangendo os domínios da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e a área do Conhecimento do Mundo). As restantes planificações, referentes a diferentes anos de escolaridade do 1.º CEB, são sobre Português, Matemática, Estudo do Meio.

No Capítulo 3, encontra-se uma fundamentação teórica sobre o tema da avaliação e quatro Dispositivos de Avaliação, feitos e aplicados por mim a crianças/alunos da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Dois referem-se à primeira valência (e dizem respeito à Área do Conhecimento do Mundo e ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e dois à segunda (sendo, designadamente, sobre Português e Matemática).

No Capítulo 4, será abordado o trabalho de projeto elaborado por mim, intitulado “O lobo – uivar para conservar”, que pretendo venha a ser implementado numa escola, tendo como objetivo sensibilizar para a importância do respeito ambiental e preservação de espécies animais.

Por último, após a Reflexão Final, apresento as Referências bibliográficas. Com os 15 documentos que incluo nos Anexos, pretendo provar algumas das observações que fui fazendo ao longo deste Relatório.

## **1. Identificação e contextualização do estágio profissional**

O meu estágio profissional do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve início no dia 13 de outubro de 2017 e decorreu até ao dia 5 de julho de 2019. Em cada um dos quatro semestres do curso houve dois momentos de estágio junto de diferentes grupos/turmas.

Todos os momentos de estágio aconteceram em duas escolas (Escola A e Escola B). Ambas são instituições privadas, situadas na região da Grande Lisboa.

A Escola A tem crianças de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB. Em relação aos recursos humanos, esta instituição tem duas diretoras pedagógicas (uma da Educação Pré-Escolar e outra do 1.º CEB). Ao nível do corpo docente e não docente, a instituição conta com, respetivamente, 21 e 17 pessoas. Quanto ao espaço físico, há: onze salas dedicadas a cada nível de ensino; um salão, que funciona tanto como sala de dois grupos de pré-escolar, como com a função de refeitório; uma biblioteca; uma sala de informática; um ginásio; um refeitório; uma cozinha; uma sala de docentes; uma secretaria; casas de banho. No espaço exterior, a escola tem dois recreios amplos; um deles é destinado às crianças da Educação Pré-Escolar e o outro às do 1.º CEB.

A Escola B recebe crianças de Berçário, Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. A instituição conta com duas diretoras, 22 docentes e 19 não docentes. Para além de quinze salas dedicadas a cada nível de ensino, há um salão (que funciona como sala de dois grupos de pré-escolar e tem ainda função de refeitório); uma biblioteca; uma sala de informática; um ginásio; uma secretaria; um refeitório; uma cozinha; casas de banho. No espaço exterior, os dois recreios existentes destinam-se, um, às crianças mais pequenas e, outro, às crianças do 1.º CEB.

Em ambas as escolas, para além dos educadores/professores titulares de grupo/turma, existem também docentes especializados nas áreas curriculares de Inglês, Música, Educação Física e Artes Visuais. Na Escola B, existem ainda atividades/ aulas de cerâmica (leccionadas por dois professores). Em comum, também, é o facto de as crianças iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos de idade.

As rotinas diárias são comuns às duas escolas onde estagiei, sendo elas: a roda, de manhã, na qual as crianças do pré-escolar cantam, acompanhadas das educadoras e estagiárias (por vezes, na Escola B, em vez de cantarem, as crianças sentam-se no chão, em roda, a ouvir uma história lida por uma das educadoras); enquanto isso, os alunos do 1.º CEB, que não participam na roda, esperam pelas 9h no ginásio. Outras rotinas comuns são a higiene diária; refeições (bolachas no recreio da manhã, almoço

e lanche) e recreios. As rotinas, segundo Zabalza (1998, p. 52) “desempenham (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”, uma vez que estas vão atuar como “organizadoras estruturais das experiências quotidianas pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir”. Desta forma, e segundo o mesmo autor, o quotidiano torna-se algo previsível para a criança, o que irá ter importantes efeitos na sua segurança e autonomia.

O 1.º e o 2.º momentos de estágio foram realizados na Escola A, às segundas-feiras, das 9h às 13h, e às sextas-feiras, das 9h às 16h. Entre os dias 13 de outubro e 15 de dezembro de 2017, estive na sala de um grupo de 25 crianças de 3 anos. De 5 de janeiro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018, estagiei na sala de um grupo de 25 crianças de 5 anos. Os 3.º e 4.º momentos de estágio decorreram na Escola B, às segundas e sextas-feiras, das 9h às 16h. De 5 de março a 4 de maio de 2018, foi realizado na sala de um grupo de 25 crianças de 4 anos; entre 7 de maio e 6 de julho de 2018, estive na sala de um grupo de 26 crianças de 5 anos.

O 5.º e o 6.º momentos de estágio, às segundas e terças-feiras, das 9h às 12h, e às sextas-feiras, das 9h às 16h, realizaram-se respetivamente na Escola A e na Escola B. De 9 de outubro a 14 de dezembro de 2018, estive junto de uma turma de 1.º ano, que tinha 23 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos; entre 4 de janeiro e 8 de fevereiro de 2019, estagiei numa turma de 2.º ano, constituída por 26 crianças. Por último, o 7.º e o 8.º momentos de estágio, ambos realizados na Escola B, decorreram às segundas e sextas-feiras das 9h às 17h. Entre 25 de fevereiro e 3 de maio de 2019, estive com uma turma de 4.º ano, constituída por 24 alunos e, de 6 de maio a 5 de julho de 2019, com uma turma de 3.º ano constituída por 23 alunos.

## **2. Calendarização e Cronograma**

Nos cronogramas apresentados a seguir, é possível visualizar, de forma organizada, o tempo destinado às diferentes atividades do estágio profissional, ao longo do ano letivo de 2017/2018, designadamente no 1.º semestre (Quadro 1) e no 2.º semestre (Quadro 2) e ao longo do ano letivo de 2018/19, nomeadamente, no 3.º semestre do curso (Quadro 3) e no 4.º semestre (Quadro 4).

Quadro 1 – Cronograma do estágio profissional – 1.º semestre

		1.º Semestre																						
		outubro					novembro				dezembro				janeiro					fevereiro				
Semanas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
Atividades																								
Aulas programadas						✕		✕													✕	✕		
Aulas avaliadas														✕										✕
Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica			✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕				✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕		
Estágio Intensivo																								✕
Elaboração do relatório de estágio										✕	✕	✕								✕	✕	✕	✕	✕
Pesquisas bibliográficas										✕	✕	✕								✕	✕	✕	✕	✕

Quadro 2 – Cronograma do estágio profissional – 2.º semestre

		2.º Semestre																					
		março				abril					maio				junho				julho				
Semanas		1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Atividades																							
Atividades programadas				✕					✕														
Atividades avaliadas				✕																			
Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica		✕	✕	✕		✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕				
Estágio intensivo																							
Elaboração do relatório de estágio												✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕				
Pesquisas bibliográficas												✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕				

Quadro 3 – Cronograma do estágio profissional – 3.º semestre

		3.º Semestre																					
		outubro					novembro				dezembro					janeiro				fevereiro			
Semanas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
Atividades																							
Aulas programadas						×			×									×					
Aulas avaliadas										×										×			
Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×					×	×	×	×	×			
Estágio Intensivo																							×
Elaboração do relatório de estágio													×	×		×	×	×	×	×	×	×	
Pesquisas bibliográficas													×	×		×	×	×	×	×	×	×	

Quadro 4 – Cronograma do estágio profissional – 4.º semestre

		4.º Semestre																					
		março				abril					maio				junho				julho				
Semanas		1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Atividades																							
Aulas programadas					×							×											
Aulas Avaliadas					×								×										
Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica					×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×				
Estágio intensivo																							
Elaboração do relatório de estágio					×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×				
Pesquisas bibliográficas					×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×				

# **CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO**

Este capítulo apresenta dez relatos de atividades/aulas observadas e realizadas por mim ao longo do estágio profissional, nas duas escolas em cima referidas, e foram selecionadas segundo diferentes critérios: faixa etária, variedade de áreas curriculares, estratégias e materiais didáticos utilizados.

Nestes relatos, três deles são de atividades/aulas dinamizadas/lecionadas por mim e os restantes de atividades/aulas conduzidas pelos docentes cooperantes ou pelas minhas colegas de estágio e observadas por mim. Em todos os relatos apresento inferências, devidamente fundamentadas com autores, com o objetivo de compreender e justificar as estratégias.

## **1.1 Relatos de Estágio**

### **1.1.1 Grupo de 3 anos (27 de outubro de 2017)**

O presente relato refere-se a uma atividade conduzida pela educadora da sala do grupo de 3 anos da Escola A. Esta atividade teve a duração de 30 minutos e enquadrava-se no domínio da Matemática, sendo que as componentes abordadas foram as quantidades, contagens e as cores. Foi utilizado um material manipulativo não estruturado.

Em primeiro lugar, as crianças foram encaminhadas para as mesas coloridas (azuis, encarnadas e amarelas) e numeradas (de 1 a 5). Após as crianças se sentarem nos respetivos lugares, a educadora começou por entregar a cada criança uma caixa de ovos. Cada concavidade da caixa estava pintada com uma cor. De seguida, disponibilizou a cada grupo de 5 crianças vários ‘pompons’ brancos. A educadora tinha exposto no quadro os mesmos recursos em grandes dimensões.

A educadora começou por dinamizar a atividade contando uma história sobre uma galinha que punha ovos nas concavidades coloridas das caixas de ovos que as crianças tinham. A essas concavidades, a educadora chamou de ‘ninhos’. Ao longo da atividade, foi diversificando as suas estratégias, na medida em que tanto ditava as quantidades e dizia qual a cor do ninho em que a galinha iria pôr os seus ovos, como colava no quadro os ovos e questionava as crianças acerca da cor e da quantidade de ovos que estavam em cada ninho. As crianças iam reagindo bem, cooperando em todas

as propostas e realizando a atividade com os recursos disponibilizados. A educadora ia fazendo a correspondência dos algarismos com as quantidades de ovos, chamando uma criança de cada vez ao quadro para apontar para o algarismo correto, o que elas foram fazendo de forma correta.

### **Inferências**

Ao observar esta atividade, apercebi-me da importância que os materiais têm para a aprendizagem da criança, pois pude constatar que quando a educadora disponibilizou às crianças todos os materiais, estas ficaram bastante interessadas e motivadas para a atividade que iriam realizar.

Penso que esta atitude das crianças teve relação com o facto de o material ser bastante apelativo, já que se tratava de objetos do quotidiano das crianças (caixas de ovos), pintados com cores que chamavam à atenção. Segundo Aranão (1996), um material alternativo (manipulativo não estruturado) “é todo o tipo de material, industrializado ou não, que pode ser de fácil acesso, ou seja, são todos aqueles materiais normalmente descartáveis” (p. 35). O mesmo autor defende que o universo destes materiais é bastante vasto, e que a criança e o educador conseguem, assim, “executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático” (p. 36). De acordo com Caldeira (2009), “na posse destes materiais, é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça” (p. 137). Esta autora refere ainda que “a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática” (p. 12).

A educadora utilizou várias estratégias para realizar a atividade e penso que foi uma mais-valia para as crianças o facto de não ser só a educadora a ditar o número de ovos, como também terem sido elas a contar o número de ovos que a educadora colou no quadro e, conseqüentemente, a colocarem no respetivo ninho essa quantidade. Desta forma, as crianças foram mais estimuladas, na medida em que foram as próprias a realizar a contagem. Segundo Caldeira (2009, p. 129), “as crianças precisam de ter o sentido do número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia”.

Ao longo de toda a atividade pude observar que a educadora fez sempre referência à importância da correspondência do número à quantidade de ovos por ela

pedida. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

Muitas vezes as crianças aprendem a recitar a sequência numérica, sem, no entanto, terem o sentido de número. É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações.

Este processo de desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo. (p. 76)

Quando os materiais manipuláveis são apelativos e as estratégias usadas pelo educador criam curiosidade junto das crianças, as atividades concretizadas são recebidas pelas crianças de forma lúdica, como pude comprovar.

### **1.1.2 Grupo de 3 anos (30 de outubro de 2017)**

O presente relato corresponde a uma atividade de ginástica conduzida pela docente de Educação Física da Escola A. Esta atividade foi realizada pelo grupo de 3 anos com quem estagiei, teve a duração de 30 minutos.

A docente solicitou às crianças que se levantassem do local onde estavam sentadas e comesçassem a correr à volta do ginásio, dizendo apenas qual a direção que as crianças deveriam correr. Cada criança correu ao seu ritmo. De seguida, pediu às crianças que parassem e explicou que estas teriam de correr ao som da pandeireta, ou seja, quando ela tocasse a pandeireta as crianças correriam e quando parasse de tocar as crianças teriam de se sentar no chão. Algumas crianças conseguiram cumprir estas indicações, mas umas quantas não o conseguiram: apenas paravam quando viam os restantes colegas já sentados.

Após este exercício, a docente montou, com diferentes materiais, um circuito no ginásio. O circuito consistia em arcos no chão, um banco inclinado e pinos. Depois, em conjunto com uma criança, exemplificou o que as restantes teriam de fazer. Em primeiro lugar, teriam de saltar de pés juntos de arco em arco; de seguida, teriam de escorregar de barriga para baixo pelo banco inclinado e, por último, andar em ziguezague por entre os pinos. A generalidade das crianças conseguiu cumprir este exercício.

Quando esta atividade terminou, as crianças sentaram-se no banco, à espera da educadora titular do grupo. Eu ajudei as crianças a vestirem os bibes.

## Inferências

Durante a observação desta atividade, foi notória a forma como as crianças se estavam a divertir e como estavam entusiasmadas ao longo da mesma. Na minha opinião, esta atitude está relacionada com o facto de a Educação Física permitir às crianças a libertação e a expressão de emoções e, sobretudo, permitir que estas se sintam à vontade com o seu corpo e desta forma possam sentir-se livres. Por isso, faz sentido o domínio da Educação Física se inserir na Área de Expressão e Comunicação. Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016) nos explicam:

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (p. 43)

Os movimentos que a Educação Física permite que as crianças façam são, segundo Lima (1989, p. 32), “uma das entradas da inteligência e uma das alavancas do relacionamento da criança com o seu próprio corpo, com o mundo e com os outros”. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 43) referem que a Educação Física possibilita “o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos”. Por esta razão, penso ter sido importante, nesta atividade, a docente ter permitido que as crianças, inicialmente, pudessem correr à sua vontade e ritmo.

As atividades de Educação Física podem, muitas vezes, apoiar-se em diferentes espaços e materiais que o docente escolhe para desenvolver determinadas capacidades das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 44) “os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/à educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora”. Neste caso, a docente tirou proveito dos materiais disponibilizados no ginásio da escola e criou um circuito para as crianças. Estas atividades que as crianças desenvolveram no circuito foram importantes na medida em que puderam explorar e “pôr à prova” o seu corpo devido aos diferentes níveis de dificuldade. Para Lima (1989),

(...) as aprendizagens, entendidas como exercitação das aptidões descobertas pela própria criança, constituem degraus (...) em que é necessário permanecer algum

tempo para que a criança (...) possa viver o prazer de explorar, de experimentar e de dominar pequenas e grandes conquistas (p.32)

Pude comprovar que quando a docente explicou oralmente um exercício às crianças, algumas delas não o conseguiram entender, limitando-se a seguir o que viam fazer as demais. No entanto, quando a docente exemplificou um outro exercício, a esmagadora maioria conseguiu concretizá-lo.

### 1.1.3 Grupo de 5 anos (5 de janeiro de 2018)

O relato que se segue corresponde a uma atividade observada por mim e foi dinamizada pela educadora do grupo de crianças de 5 anos da Escola A. Inserida no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta atividade foi realizada da parte da manhã e teve a duração de 1 hora e 30 minutos.

Com as crianças sentadas em carteiras dispostas em fila, a educadora iniciou a atividade lendo um livro de grandes dimensões, com a história *Que dia tão bonito*, de Ana Beatriz Afonso (v. Figura 1). Após a leitura, solicitou às crianças que fizessem o relato da história, apelando deste modo à memória destas crianças. Por palavras suas (e com a ajuda pontual da educadora) algumas crianças recontaram a história.



Figura 1 – Capa do livro *Que dia tão bonito*

De seguida, a educadora escreveu no quadro o título do livro e começou por explorar com o grupo uma palavra de cada vez, recorrendo ao método de leitura da *Cartilha Maternal*, de João de Deus. Ao longo desta exploração, a educadora foi

questionando as crianças acerca de todas as letras de cada palavra, assim como dos ditongos e das sílabas existentes. Não se observaram dificuldades nas respostas das crianças, senão nas questões relacionadas com as sílabas.

Com a leitura do título feita, a educadora solicitou às crianças que escrevessem, com as letras móveis (cada criança tem uma caixa com letras móveis debaixo da sua mesa), uma palavra alusiva à história. A palavra que a educadora escolheu foi a palavra “pato”. Depois de todas as crianças terem escrito a palavra e de a educadora ter perguntado quais as letras utilizadas – ao que as crianças responderam bem –, pediu-lhes que escrevessem uma nova palavra começada com a letra /t/. Todas as crianças conseguiram escrever uma palavra (como seja ‘tia’, ‘tio’, ‘teu’) e leram-na. Após, a educadora solicitou a algumas crianças que contextualizassem a palavra escrita. Parte destas crianças conseguiu fazê-lo (por exemplo, com frases como “a minha tia tem um cão”, “o teu carro é encarnado”); outra parte não conseguiu.

Enquanto estagiária, ajudei as crianças na procura das letras móveis e na construção de palavras com as mesmas.

### **Inferências**

A leitura de histórias e a utilização do livro como instrumento na sala de aula têm também um papel fundamental no prazer da leitura e de ouvir histórias, assim como no desejo de aprender a ler. Verem o livro mostrado pela educadora, ouvirem a história e recontarem-na, contribui por certo para que as crianças ganhem interesse em aprender a ler. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016):

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (p. 66)

Tal como referido na citação acima, o gosto pela escrita inicia-se na educação de infância e é a partir do livro que esse gosto se desenvolve. A educadora, depois da leitura da história, escolheu uma palavra que as crianças puderam ouvir recorrentemente e solicitou-lhes que a escrevessem. Sendo assim, envolveu as crianças na leitura da história, solicitando-lhe que fizessem o reconto, e envolveu-as na escrita, na medida em que a palavra escolhida para escreverem estava relacionada com

a história. Nas citadas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), lemos:

O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas que, apesar de se inter-relacionarem, se podem considerar organizadas em três componentes: Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever. (p. 67)

O método utilizado para leitura das palavras do título da história, assim como das palavras que tiveram de inventar a partir da letra /t/, foi o método João de Deus. Este método, segundo Deus (1997), “é a análise da língua, feita através dum processo sério e graduado que se baseia num raciocínio lógico” (p. 10). Como tal, para se ensinar as crianças a ler, o educador necessita de compreender o método. As crianças, por sua vez, vão descobrindo valores e regras a aplicar. Assim, e ainda segundo esta autora, “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação” (p. 10). É por isso importante que as crianças façam várias atividades de leitura, mas que, também, sejam as próprias a escreverem palavras para que possam pôr em prática as regras que vão aprendendo ao longo das lições da *Cartilha Maternal* de João de Deus.

Nesta atividade chamou-me sobretudo a atenção o cuidado com que a educadora pediu que as crianças contextualizassem as palavras, e verifiquei a dificuldade que algumas tiveram. Como nos diz Ruivo (2009, p. 122), neste método, “as palavras são lidas e contextualizadas de forma a contribuir para o enriquecimento lexical do aluno”. Acontece que as crianças que possuam “um vocabulário rico, são [a]s mais capazes de construir frases corretamente elaboradas”. Esta aquisição do vocabulário, quando bem-feita, contribui verdadeiramente para o desenvolvimento do pensamento da criança, que desta forma consegue usar os vocábulos nos contextos corretos, o que vai permitir o seu desenvolvimento global.

#### **1.1.4 Grupo de 4 anos (16 de março de 2018)**

A educadora do grupo de crianças de 4 anos da Escola B iniciou o dia levando as crianças para a biblioteca da escola. Ali, desenvolveu atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, durante 30 minutos, e no domínio da Matemática, para o que usou outros 30 minutos. Ainda durante cerca de 15 minutos, explorou a área de Conhecimento do Mundo.

Chegadas à biblioteca, as crianças sentaram-se em semicírculo, no chão. A educadora vestiu um avental e explicou que iria contar uma história e que as imagens das personagens e cenários iriam ser colados no avental. Começou a contar a história tradicional “João e o pé de feijão” e ia mostrando as imagens e colando-as no seu avental. As crianças escutaram atentamente a história, parecendo gostar da forma como a educadora a contava. No fim da história, a educadora solicitou a algumas crianças que fizessem o reconto da mesma, sendo que deveriam usar as imagens e o avental como auxílio. Cerca de dez crianças foram-se levantando, à vez, recontando a história e manuseando as figuras. Houve crianças que trocaram algumas sequências, mas a educadora prontamente as ia ajudando.

De seguida, a educadora pediu às crianças que se sentassem nas cadeiras, à mesa, e entregou a cada criança uma folha retangular (dividida em quadrados de várias cores) e feijões. O objetivo desta atividade era que as crianças soubessem relacionar a cor e o número com a quantidade de feijões. A educadora dizia um número em voz alta e a cor do quadrado, e as crianças tinham de colocar a quantidade certa no quadrado certo. As estratégias utilizadas pela educadora iam sendo alteradas. Assim, em vez de dizer a cor do quadrado, dizia a posição do mesmo (por exemplo, “1.º quadrado da linha de cima”) e eram as crianças que tinham de dizer a cor; outras vezes, não dizia o número de feijões em voz alta e escrevia-o num quadro. Não observei dificuldades nas respostas das crianças.

No final da manhã, a educadora explicou às crianças que cada uma poderia ter também o seu feijoeiro, tal como a personagem da história. As crianças manifestaram de imediato um grande entusiasmo. A educadora disponibilizou então a cada criança um copo, algodão e um feijão. Cada criança enrolou o seu feijão no algodão, colocou-o no interior do copo e regou-o. Verifiquei que todas fizeram esta atividade com agrado, apenas havendo algumas com dificuldade em enrolar o feijão no algodão, pelo que eu as ajudei.

### **Inferências**

Ouvir histórias, em particular histórias da tradição oral, é uma atividade bastante importante e enriquecedora na educação infantil e não só. Bettelheim (2013) defende que “nada é mais enriquecedor e satisfatório, quer para a criança quer para o adulto, do que o popular conto de fadas” (p. 12). Os contos tradicionais, para além de proporcionarem entretenimento e lazer, são uma ajuda na construção da personalidade da criança. Tal como o mesmo autor salienta, “ao mesmo tempo que distrai a criança, o

conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade” (p. 22). Para Traça (1992) o conto é ainda “uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa” (p. 87), tendo uma forte componente pedagógica. A mesma autora acrescenta que “o conto - seja satírico, moral, etiológico ou distractivo – pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação e da observação, e da memória das crianças, além do aumento dos conhecimentos e da experiência” (p. 87). “João e o pé de feijão” é um conto que, como todos os contos tradicionais, “além de divertir a criança e de desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais” (Diniz, 1993, p. 55).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 74), o educador deve “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas”. No domínio da matemática, a educadora ao realizar esta atividade desenvolveu várias componentes, entre elas, a visualização espacial e construção do espaço, que, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 71), “começa, então, no plano perceptivo e prossegue no terreno da compreensão. Os alunos chegam (...) com uma experiência informal que deve ter continuidade através da manipulação e ordenação de objetos (...)”. A educadora assim o fez, ao solicitar às crianças que movessem os feijões segundo as suas indicações orais.

Outra componente abordada no domínio da Matemática foi a relação do número com a quantidade de feijões. Caldeira (2009, p. 61) salienta que para o desenvolvimento desta componente, “as actividades numéricas propostas às crianças, devem contemplar aspectos do número (...), sendo fundamental que se adequem ao desenvolvimento da acção de contar, assim como, analisem os princípios básicos de contar”.

As crianças são bastante interessadas e têm bastante curiosidade pelos fenómenos naturais, por esta razão, penso ter sido bastante pertinente a experiência que a educadora realizou no âmbito do tema da atividade que era o pé de feijão. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p.91) “alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) (...) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área”.

Segundo Piaget (citado em Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 10) a interdisciplinaridade é “um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias

disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco”. Na condução desta atividade, a educadora relacionou a área de conteúdo Expressão e Comunicação (especificamente domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e domínio da Matemática) com a de Conhecimento do Mundo, pelo que comprovei como se pratica a interdisciplinaridade.

### 1.1.5 Grupo de 4 anos (23 de março de 2018)

Neste dia, dinamizei uma atividade com um grupo de crianças de 4 anos da Escola B. A atividade decorreu no salão da escola e teve a duração de 30 minutos. Foi avaliada pelas professoras supervisoras da ESE João de Deus. Em conjunto com a educadora do grupo, escolhi um tema inserido na Área do Conhecimento do Mundo: as plantas. Foi-me proposto pela educadora que lançasse às crianças a questão “Do que necessitam as plantas para viver?”.

Com as crianças sentadas nos seus lugares habituais, em mesas redondas, em grupos de 5 elementos, dei início à atividade. Começando por contextualizar o tema, mostrei ao grupo uma planta (amores-perfeitos) e questionei as crianças acerca dos cuidados que devemos ter para manter as plantas vivas. A maioria das 25 crianças presentes respondeu “regá-las”; algumas acrescentaram ser necessário pôr as plantas à janela para apanharem luz.

Após ter ouvido todas as conceções prévias das crianças, afixei no quadro imagens em A3, alusivas aos fatores que as plantas necessitam para viver (luz, água e solo rico em nutrientes).



Figura 2 – Planta regada e planta não regada



Figura 3 – Planta com luz e sem luz



Figura 4 – Planta plantada em terra e em areia

Afixei as imagens aos pares, sendo que, as duas primeiras estavam relacionadas com a água: uma imagem mostrava uma planta a ser regada e a outra uma planta que não tinha sido regada e por isso estava murcha (v. Figura 2). De seguida, mostrei duas imagens relacionadas com a luz: uma imagem tinha uma planta à janela e a outra uma planta dentro de um armário, o que impossibilitava a mesma de receber luz solar e, desta forma, estava murcha (v. Figura 3). Por fim, afixei as duas imagens relativas ao solo: uma planta plantada num solo rico em nutrientes (terra) e outra plantada num solo pouco rico em nutrientes (areia), sendo que, por isso, estava murcha (v. Figura 4). À medida que ia mostrando as imagens, com o objetivo de as crianças perceberem quais os fatores que as plantas necessitam e, desta forma, dos cuidados que devemos ter com as mesmas, questionava as crianças acerca daquilo que estavam a observar e por que achavam que as plantas estavam murchas. No geral, todas as crianças foram respondendo corretamente.

No final, e de modo a consolidar o conteúdo abordado, disponibilizei a cada criança copos, terra, água e sementes. As crianças puseram terra nos copos, semearam as sementes e, com a minha ajuda, regaram-nas. Colocaram então os copos junto a uma janela, para que recebessem a luz solar. Combinei com elas e com a educadora que, no final do dia, levariam para casa o copo para poderem cuidar das plantas semeadas.

### Inferências

O Conhecimento do Mundo permite às crianças explorarem-se a si próprias e a tudo o que as rodeia. Cabe ao educador criar situações em que são fomentadas, tanto a curiosidade como a compreensão de várias temáticas. Esta é uma área que, tal como explicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 85), “(...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e

compreender porquê”. Desta forma, na atividade que realizei procurei suscitar o interesse das crianças e envolvê-las ao levar uma planta real, pois, para a aprendizagem ser significativa, a criança tem de se envolver e compreender.

É bastante importante que, na Educação Pré-Escolar, seja abordada esta área, não só para as crianças aprofundarem e comunicarem aquilo que já sabem e conhecem, como, também, deve ser suscitado o interesse das mesmas para explorarem e questionarem tudo à sua volta, pois segundo Silva *et al.* (2016, p. 85), “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia”. Por este motivo, inicialmente, deixei que fossem as crianças a dizer o que era necessário para manter uma planta viva e fossem elas a interpretar as imagens das plantas vivas e murchas e me dissessem o porquê de estar a acontecer. É crucial que o educador identifique as conceções alternativas das crianças em relação aos fenómenos que observam, pois, desta forma, consegue considerá-las como um ponto de partida para novas situações de aprendizagem. De acordo com Martins *et al.* (2009, p. 19), “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/atividades”.

Desta forma, e na minha opinião, a grande importância de atividades como esta na Educação Pré-Escolar, prende-se com o facto de as crianças poderem ver as suas questões respondidas e conseqüentemente, terem uma aprendizagem das ciências. No entanto, para Martins *et al.* (2009), prende-se também, com o desenvolvimento cognitivo e emocional que as crianças têm quando são estimuladas para serem mais curiosas e críticas.

No sentido de consolidar a atividade, deixei que fossem as crianças a semear a sua própria semente com o objetivo de serem elas a cuidar da planta e, conseqüentemente, a desenvolverem uma consciência ambiental, pois, tal como citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016),

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)

Para isso, Silva *et al.* (2016, p. 90) defendem que “o contacto com os seres vivos (...) e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”. Assim, cabe

ao educador sensibilizar as crianças para que tenham atitudes de respeito pela vida e pela Natureza.

#### **1.1.6 Turma de 1.º ano (12 de novembro de 2018)**

Neste dia, conduzi todas as aulas na sala do 1.º ano da Escola A. A aula relatada é a da disciplina de Português e teve a duração de 2 horas. Ao longo da mesma, tentei abordar os domínios de Português da Iniciação à Educação Literária e da Gramática. Neste relato, focar-me-ei no domínio da Iniciação à Educação Literária.

Para esta aula, a escolha do livro *O Coelho Branco*, de António Torrado, foi sugerida pela professora da sala, uma vez que, ao longo do ano, a coleção Ver e Ler (na qual este livro se enquadra) foi sendo abordada. Esta coleção caracteriza-se por ter ideogramas.

Iniciei a aula mostrando aos alunos a capa do livro e, após as crianças a observarem, li o seu título. De seguida e com o objetivo de antecipar conteúdos, questionei as crianças acerca daquilo que pensavam que a história iria tratar, assim como quais seriam as personagens que iriam aparecer na história. Como algumas crianças já conheciam a história, procurei questionar aquelas que ainda não a conheciam. Feita a antecipação de conteúdos, e antes de iniciar a leitura em voz alta, expliquei às crianças que necessitaria do auxílio delas, ao longo da leitura, pois, por vezes, ao longo do texto, apareceriam imagens representando palavras. Esclareci que eu leria o texto e as crianças as imagens, sendo que todas as imagens tinham legenda. Quando os alunos tinham mais dificuldades na leitura das palavras, eu ajudava na sua leitura, apelando às regras da *Cartilha Maternal*. Ao longo da aula, tive o cuidado de projetar, no quadro interativo, a capa e as páginas do livro, para facilitar a visualização das imagens, assim como a leitura do texto pelos alunos.

No final da leitura da história, solicitei aos alunos que fizessem o reconto da mesma. Fui questionando os alunos acerca da forma como a história se tinha iniciado e quais tinham sido os acontecimentos seguintes até ao seu final. Ao longo do reconto ia mostrando as imagens dos acontecimentos que os alunos estavam a recontar, o que também ajudava aqueles que não conseguiam acompanhar o reconto dos colegas.

Após o reconto realizado pelas crianças, dialoguei um pouco com os alunos sobre aquilo que eles tinham sentido ao ler a história. Com isto, tinha como objetivo que as crianças exprimissem as suas emoções e sentimentos. As respostas que obtive por parte das crianças estavam, na grande maioria, relacionadas com o facto de não

estarem à espera de ser a formiga a ajudar o coelhinho, pois pensavam que seria um animal de maior porte.

### Inferências

Hoje em dia, as crianças têm mais contacto com as tecnologias e, quase sempre, associam o brincar e prazer às mesmas, deixando de lado todos os outros instrumentos/materiais. É possível usar a literatura infantil também associada ao brincar e ao prazer, contudo, a leitura literária nestas idades oferece alguns obstáculos. Magalhães (2008) salienta que:

(...) quando nos debruçamos sobre a questão da leitura literária na infância, há, necessariamente, que considerar os seguintes aspetos: ao contrário do adulto, a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários e sem hipóteses de autonomia na escolha. (p. 55)

Desta forma, cabe ao professor ponderar os aspetos acima descritos e, tal como a mesma autora refere, que este se disponha “a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares” (p. 55).

O livro de literatura infantil que usei, *O Coelhinho Branco*, é uma adaptação de uma história tradicional, feita por um dos mais importantes nomes da literatura portuguesa para a infância: António Torrado.

António Torrado nasceu em Lisboa, em 1939. Aos 19 anos, o escritor, “sem abandonar os estudos (em Filosofia), começa a trabalhar” (Costa, 1995, p. 4) na RTP, onde viria a estar envolvido na criação da Rua Sésamo. Trabalhou também num jornal, onde estava encarregado da parte infantil e escrevia contos, poemas, etc. Foi professor a partir de 1963, mas acabou por ser afastado em 1966, por motivos políticos. Participou ativamente na difusão das Técnicas Freinet em Portugal. Fundou e foi co-diretor de uma escola de ensino infantil e básico, em Benfica, cuja pedagogia escolhida era a do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Torrado escreve tanto para o público adulto como para crianças, nomeadamente, prosa, texto dramático e poesia. De acordo com Costa (1995, p. 4), “os seus textos sempre foram bem recebidos quer pelo público-leitor, quer por outros escritores” e, de acordo com Losa (citado em Costa, 1995, p. 4), os contos para crianças do autor, “em que o poeta está sempre presente”, são “o que de melhor se tem escrito neste ramo da literatura”.

No âmbito da literatura infantil, António Torrado, para além de escrever propositadamente para crianças, faz recolha de textos tradicionais e também faz adaptações e recriações dos mesmos. O autor enche as suas histórias de liberdade de expressão e humor, e os temas que aborda estão relacionados com o quotidiano, estando subjacentes em todos os seus contos conceitos e valores, visto que o próprio autor admite que “a história para crianças nunca é, como mensagem, inocente (...) a história sempre refletirá uma particular maneira de demonstrar o mundo (...) as histórias para crianças são todas de proveito e exemplo” (citado em Costa, 1995, p. 22).

Ao fazer a leitura desta história, procurei cumprir o objetivo preconizado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de o aluno “ouvir ler (...) obras de literatura para a infância e textos da tradição popular” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 47). Segundo estes autores, “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (p. 8).

Como referido, *O Coelho Branco* faz parte da Coleção Ver e Ler, constituída por histórias tradicionais contadas por António Torrado e ilustradas por Tânia Clímaco. As crianças, ao ouvirem e lerem as histórias desta Coleção, descobrem uma nova capacidade para a aprendizagem da leitura, uma vez que, tal como o escritor afirma na contracapa deste livro, estas sentem “como se o livro falasse só para elas” (Torrado, 2016). E é isto que torna as histórias desta Coleção tão importantes, pois as crianças sentem-se motivadas para a leitura das mesmas. No mesmo local, Torrado defende ainda que “aprender a ler é, em muitos casos, um tempo penoso” e, por isso, cabe ao adulto fazer com que esse tempo seja de prazer para o pequeno leitor; salienta também que se deve demonstrar que “a leitura é o prolongamento da fala e da alegria do ouvir, contar, do ouvir ler”.

Embora tenha realizado esta atividade com uma turma de 1.º ano e a maior parte dos alunos não consiga ler fluentemente, esta história torna a atividade fácil para as crianças, pois as palavras são acompanhadas de imagens. Segundo Torrado (2016) esta coleção “pretende oferecer aos primeiros passos da leitura, pequenas e muito simples histórias de vocabulário controlado, em que a ilustração faça parte integrante da compreensão da leitura”. Sobretudo, as palavras que surgem em ideograma são as iniciadas por /h/, como “horta”, as que têm dígrafos (por exemplo “coelho”), ditongos (por exemplo “couve”), sílabas (como em “cabra”) ou palavras (como “porta” e “formiga”) com a composição CCV (v. Figura 5).

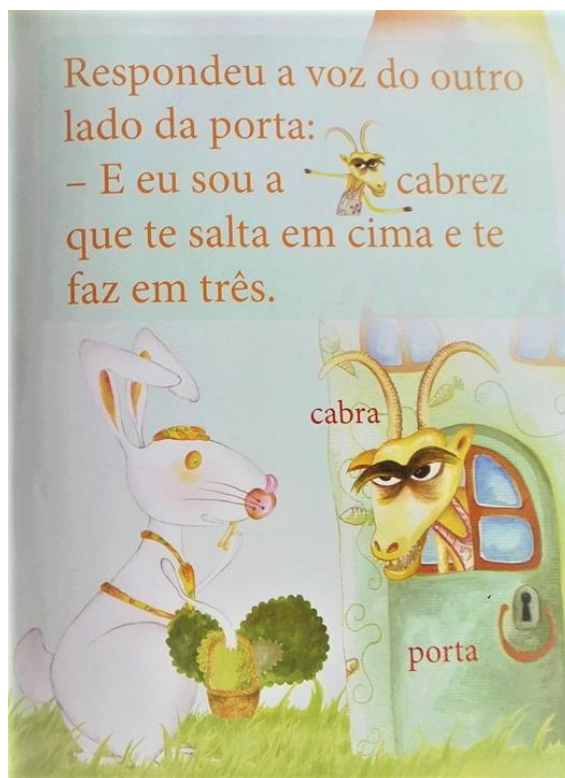


Figura 5 – Página do livro *O Coelho Branco*

Com base no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015, p.10), procurei abordar três dos conteúdos do domínio de Iniciação à Educação Literária, nomeadamente: antecipação de conteúdos; reconto; expressão de sentimentos e de emoções. Em relação à antecipação de conteúdos que realizei com os alunos, segundo o mesmo documento normativo, deve-se “antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título” (p. 47). Ao recontar uma história ouvida, conseguimos perceber se os alunos entenderam a história, a sua sequência, para além de, ao fazê-lo, eles desenvolverem a sintaxe. A expressão de sentimentos e emoções, que, na minha aula, explorei solicitando às crianças que dissessem o que tinham sentido ao ler a história, é uma forma de os ajudar a crescer esteticamente. No caso desta atividade, este foi o objetivo mais difícil de conseguir, visto alguns alunos não se conseguiram exprimir.

#### 1.1.7 Turma de 2.º ano (4 de janeiro de 2019)

O relato que se segue corresponde a uma aula observada por mim, que foi conduzida pelo professor da turma do 2.º ano da Escola B. A aula teve a duração de 1 hora e 30 minutos e enquadrava-se na disciplina de Matemática. Foi abordado o conteúdo frações e teve como recurso o material manipulativo *Cuisenaire*.

O professor iniciou a aula solicitando aos alunos que retirassem da caixa a peça rosa, que vale quatro unidades, e que a tomassem como uma unidade. De seguida, pediu que colocassem por cima da primeira peça retirada peças brancas, que valem uma unidade cada. Quando todos os alunos tinham feito o solicitado, questionou-os sobre em quantas partes estava dividida a unidade, ou seja, a peça rosa. Os alunos responderam que estava dividida em quatro partes (quatro peças brancas). O professor pediu que retirassem uma peça branca de cima da rosa e perguntou quantas partes tinha retirado da unidade principal, ao que todos os alunos responderam “uma unidade”.

Posto isto, o professor questionou como poderia representar em fração o que tinham feito com as peças do *Cuisenaire*. Os alunos responderam corretamente e o professor escreveu no quadro a fração correspondente ( $\frac{1}{4}$ ), revendo a sua constituição. Explicou que o traço de fração servia para assinalar uma divisão e que o número por cima do traço de fração (1) chama-se numerador e representa a parte que se retirou do todo (unidade), e o número que se encontra por baixo do traço de fração (4) chama-se denominador e representa o número de partes em que a unidade se encontra dividida. Explicou ainda que se tratava de uma fração própria, pois o denominador é maior do que o numerador. De seguida, sem dizer a cor das peças que teriam de retirar da caixa, pediu aos alunos que arrumassem as peças brancas e, desta vez, dividissem a unidade (peça rosa) em duas partes iguais. Foram os alunos que tiveram de procurar as peças e todos conseguiram chegar à resposta: duas peças encarnadas. Após terem colocado estas peças por cima da peça rosa, o professor, mais uma vez, perguntou em quantas partes estava dividida a unidade e todos os alunos responderam acertadamente (duas partes). A seguir, pediu aos alunos que retirassem uma peça encarnada e questionou quantas partes retirou da unidade, ao que todos responderam “uma parte”. O professor solicitou a um aluno que representasse essa fração ( $\frac{1}{2}$ ) no quadro e o aluno fê-lo corretamente.

Para introduzir o conceito de fração imprópria, o professor começou por explicar que queria dividir um chocolate em partes iguais, por 4 pessoas (por si, pela mãe, pai e irmão), mas o chocolate estava dividido em três partes iguais, por isso, teria de ir buscar mais um chocolate dividido da mesma forma. De seguida, explicou que com o primeiro chocolate conseguiria ficar com uma parte para si, outra para a mãe e outra para o pai, mas para o seu irmão teria de retirar uma parte do segundo chocolate. Feita esta explicação, escreveu no quadro a fração que representava o que tinha estado a falar ( $\frac{4}{3}$ ), e reviu os conceitos de numerador e denominador. Os alunos chegaram à conclusão que, neste caso, o denominador era menor do que o numerador, e o professor explicou que, por essa razão, tratava-se de uma fração imprópria. Solicitou ainda aos

alunos que retirassem da caixa a peça que valia três unidades (peça verde clara) e a cobrissem com peças brancas (três), adiantando que essa representação seria um dos chocolates. Por último, pediu que retirassem outra peça verde clara e colocassem por cima apenas uma peça branca, que representaria a parte que ficou para o seu irmão do segundo chocolate. Para terminar a aula, o professor realizou mais exercícios utilizando o material *Cuisenaire*.

### Inferências

O material *Cuisenaire* consiste em barras paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes, sendo que cada uma equivale a um número de 1 a 10. Este é um material que, segundo Alsina (2004, p. 34), serve de “suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental”. Assim, para o mesmo autor o *Cuisenaire* é um material bastante útil “para introduzir e praticar as operações aritméticas, mas que devem ser retiradas no momento adequado, para que os alunos passem a calcular mentalmente”. Nesta medida, o professor utilizou este material com o intuito de introduzir o conteúdo de fração própria e imprópria pois os alunos até então, apenas conheciam a constituição de uma fração.

Segundo as Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p. 10), um dos objetivos do domínio dos números e operações, nomeadamente no conteúdo dos números racionais não negativos, é que criança consiga “dividir a unidade”. E, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 9), um dos conteúdos é “representação de números naturais e das frações”. Posto isto, o professor ao longo de toda a aula, foi solicitando às crianças que dividissem a unidade igualmente, sendo que, umas vezes era o próprio que dizia quais as peças que os alunos teriam de retirar para a dividir e outras vezes eram os alunos que tinham de descobrir. E sempre que os alunos realizavam um exercício com as peças do *Cuisenaire*, o professor questionava-os sobre a sua forma de representação em fração, sendo que, umas vezes, era o próprio a escrever no quadro, outras, eram os alunos que escreviam no quadro.

Caldeira (2009, p. 126) alerta que este material “pode ser utilizado em ‘demonstrações’ feitas pelo professor”; no entanto, “ele foi concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta nas mãos dos alunos”. Como tal, o professor, ao longo da sua aula, deu primazia à descoberta dos alunos e deixou que fossem os próprios a realizarem todos os exercícios sem nunca ter feito demonstrações.

Penso que a boa reação dos alunos a esta aula prendeu-se com o facto de estarem envolvidos na atividade e poderem ser eles a descobrirem por eles próprios certas aprendizagens. Para Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 65), “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender”. Ou seja, os alunos sentem que são eles a fazerem as suas descobertas e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

O Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar *et al.*, 2013, p. 1) faz notar que a aprendizagem da Matemática

(...) nos anos iniciais, deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico (p.1)

Nesta aula, o professor escolheu utilizar este material, permitindo, desta forma, que os alunos trabalhassem este conteúdo no concreto, o que, na minha opinião, foi o mais interessante nesta aula e a enriqueceu.

#### **1.1.8 Turma de 4.º ano (25 de março de 2019)**

Neste dia, conduzi todas as aulas da turma de 4.º ano da Escola B. A aula relatada insere-se na disciplina de Estudo do Meio e teve a duração de 2 horas. Ao longo da mesma, abordei o conteúdo Passado Nacional (Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local), inserido no Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições. O tema da aula (o rei D. Miguel) foi escolhido pela professora titular e de acordo com a planificação da turma.

Iniciei a aula questionando os alunos sobre aquilo que já sabiam sobre D. Miguel e quais os acontecimentos mais marcantes durante o seu reinado. A maioria dos alunos soube responder, uma vez que já tinham falado sobre o rei D. Pedro II (irmão de D. Miguel) e conheciam um pouco desta época histórica. De seguida, e com o auxílio de um *Powerpoint*, comecei por apresentar D. Miguel, dizendo data de nascimento e morte, os anos em que reinou e o seu cognome. Abordei o processo de afirmação da monarquia liberal e a oposição do rei D. Miguel à mesma, referindo as revoltas Vila-Francada e Abrilada. Depois, em diálogo com os alunos, falámos da guerra civil entre absolutistas e liberais, das batalhas de Almostrim e Asseiceira. Introduzi, por fim, uma nova parte da história da qual os alunos ainda não tinham conhecimento: o fim da guerra civil, e a assinatura da Convenção de Évora-Monte a que o rei D. Miguel foi obrigado.

Continuei a aula, entregando a cada aluno um texto lacunar sobre o rei D. Miguel. Com a minha ajuda, os alunos iam preenchendo os espaços com os acontecimentos e datas que tínhamos falado.

Entreguei um guião sobre a Guerra Civil a cada um dos vinte e quatro alunos (v. Anexo 1). Fiz grupos de seis elementos, visto que o guião tinha a fala de seis personagens (D. Miguel, D. Pedro II, dois apoiantes dos absolutistas e dois dos liberais). Deixei que cada grupo escolhesse entre si as personagens que gostariam de desempenhar e, antes de dramatizarem, li, em voz alta, o guião. Solicitei aos alunos que o lessem várias vezes, com o objetivo de decorarem as falas. Para as dramatizações de cada grupo, entreguei os seguintes adereços: coroas para os reis, Convenção de Évora-Monte e uma pena para cada rei a poder assinar (v. Figura 6). Os alunos foram bastante recetivos a esta estratégia, estando desde início muito empenhados na atividade. Decoraram as falas sem que fosse preciso ler o guião durante as dramatizações. Foram feitas 4 dramatizações e todos os alunos intervieram nelas.



Figura 6 – Adereços para dramatização de aula sobre D. Miguel

### **Inferências**

Ao preparar esta aula, apercebi-me da dificuldade que existe em lecionar uma aula de história para crianças do Ensino Básico pois os conteúdos, para algumas crianças, poderão ser abstratos, na medida em que, esta é uma área que não tem objetos reais ou atuais. Segundo Fabregat e Fabregat (1989, p. 11) “a didáctica da História (...) é umas das que apresentam maior dificuldade, já que (...) não possui

objectos reais ou actuais, se exceptuarmos os restos materiais que caracterizam historicamente um lugar determinado”.

A dificuldade em não compreender os conceitos abstratos, segundo Piaget (citado em Fabregat e Fabregat, 1989, p. 11), tem relação com o facto de a criança “entre os 7 e os 11 anos encontrar-se num período de operações concretas”. Deste modo, poderia vir a ser uma dificuldade para estes alunos a compreensão do conteúdo desta aula. No entanto, este não foi um entrave para a compreensão dos conteúdos pois os alunos da turma mostraram-se bastante recetivos e interessados na aula e apresentaram facilidade na compreensão dos mesmos.

De acordo com Fabregat e Fabregat (1989, p. 14), a História “não pode nem deve ensinar-se nestes níveis com rigor científico”, pois o objetivo crucial consiste “em despertar nos alunos o interesse pelo acontecimento histórico”. O Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, do Ministério da Educação (s.d., p. 113), mostra-nos isso, visto que um dos objetivos dentro do conteúdo do Passado Nacional é o de “conhecer personagens e factos da história nacional com relevância (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais e localidades da região...)”. Ou seja, é notório que apenas é dada importância aos reis e acontecimentos mais marcantes. Por isso, na minha aula, tentei abordar o rei D. Miguel e os acontecimentos da época de uma forma abrangente, sem ser muito exaustiva nas explicações, tanto que dialoguei bastante com os alunos ao longo da aula, dando oportunidade aos mesmos de partilhar os seus conhecimentos. Na minha opinião, também o uso das tecnologias permitiu que a aula não fosse tão expositiva, já que pude ir mostrando imagens e vídeos sobre a época que estava a ser estudada. Para Botelho (2009, p. 92), as tecnologias cada vez mais fazem parte da nossa vida quotidiana e, hoje em dia, não há quem viva sem elas, por isso a autora defende que, para um docente, “não faria sentido que as mesmas não fossem consideradas um recurso importante a usar na formação inicial (como de resto na formação contínua e especializada)”.

Com o objetivo de tornar a minha aula mais lúdica para os alunos, decidi fazer uma atividade de dramatização com todos eles. A expressão dramática, segundo Faure e Lascar (1982, p. 11), acontece sempre que alguém “se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer”. Assim, de uma forma lúdica, os alunos empenharam-se e sentiram-se envolvidos na aprendizagem, uma vez que eram os próprios a mostrar aos seus colegas acontecimentos de outro momento histórico.

### **1.1.9 Turma de 3.º ano (24 de maio de 2019)**

O presente relato refere-se a uma aula conduzida pela minha colega de estágio C., na turma de 3.º ano da Escola B. Esta aula teve a duração de 30 minutos e enquadrava-se na disciplina de Português. A C. abordou o conteúdo lengalengas.

A minha colega iniciou a aula entregando a cada criança uma folha com versos intitulados “O Galo Gonçalo”, em forma de lengalenga, incluído no livro *Lengalengas de animais*, de Maria Arminda Gomes Silva. Começou por fazer a leitura modelo dos versos. No fim da leitura, questionou os alunos se havia palavras no texto que eles não percebessem, sendo que apenas um não sabia o significado da palavra ‘cacarejar’. Face a esta situação, a minha colega solicitou aos alunos que procurassem o seu significado no dicionário. Os alunos realizaram esta atividade sem qualquer dificuldade, uma vez que, estão habituados a utilizar o dicionário.

De seguida, a C. solicitou a algumas crianças que lessem os versos e, após essa leitura, explicou aos alunos que iriam fazer uma leitura participada. Começou por perguntar a um aluno qual era o som associado ao animal “galo”. O aluno respondeu sem dificuldades e a minha colega pediu que todos os alunos reproduzissem o mesmo som. Depois, explicou que, cada vez que ela lia a palavra “galo”, os alunos teriam de fazer o som deste animal.

Para finalizar a aula, a minha colega solicitou aos alunos que escrevessem versos em forma de lengalenga sobre o colega do lado. Esta atividade não foi tão bem-recebida por parte dos alunos como as que tinham sido realizadas até então, pois muitos dos alunos não queriam escrever sobre o colega do lado, mas sim sobre um colega à escolha deles. No fim, todos os alunos puderam ler a sua lengalenga.

### **Inferências**

Para esta aula, embora este seja um conteúdo de 1.º e 2.º ano, a minha colega, por sugestão da professora, escolheu uma lengalenga para dinamizar a sua aula. Tal como está descrito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015) é um dos objetivos, do 1.º ano, “dizer trava-línguas e pequenas lengalengas” (p. 47) e, do 2.º ano, “dizer e escrever, em termos pessoais e criativos lengalengas e adivinhas rimadas” (p. 52).

Ao nível da leitura, os alunos, na sua grande maioria, não tiveram dificuldades em ler as palavras da lengalenga. Penso que isto tem relação com o facto de as palavras serem de fácil compreensão. Ainda em relação à leitura, segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011, p. 7), “as características do texto vão influenciar o processo de leitura,

na medida que diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura”. A minha colega optou por solicitar aos alunos que fizessem o som do galo, sempre que essa palavra aparecia no texto, realizando assim, uma leitura participada/animada. Os mesmos autores salientam ainda que “a leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto” (p. 7).

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015) é um objetivo para o 3.º ano “sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário” (p. 54). Nesta medida, a minha colega, embora a maioria das palavras fosse de fácil compreensão, solicitou aos alunos que procurassem o significado de uma palavra que um deles não conhecia. O uso do dicionário é bastante importante, uma vez que vai enriquecer e alargar o léxico das crianças. Ao solicitar às crianças que escrevessem uma lengalenga do colega do lado, a minha colega pretendia desenvolver nas crianças a escrita e o sentido de rima, pois foi uma das suas imposições ao pedir esta atividade às crianças.

Penso que a minha colega optou bem por utilizar a estratégia de sugestão de escrita sobre o colega do lado, uma vez que, se fossem os alunos a escolher, poderia haver muitas crianças sem uma lengalenga feita pelos colegas.

#### **1.2.10 Turma de 3.º ano (31 de maio de 2019)**

O relato que se segue corresponde a uma visita de estudo feita pela turma de 3.º ano da Escola B junto da qual estagiei e por outra turma, também de 3.º ano, da mesma escola. Neste dia, saímos da escola por volta das 8h30 e regressámos por volta das 19h30. Antes de sairmos, as duas professoras titulares de turma organizaram as turmas, formando uma fila a pares e, com a minha ajuda e da minha colega, entregámos a cada criança um saco com a comida necessária para aquele dia.

Dirigimo-nos, de autocarro, à Quinta das Lágrimas, em Coimbra, onde passámos a manhã. Chegados ao local, tínhamos uma guia à espera do grupo e que nos acompanhou pela Quinta. A guia começou por levar o grupo até à Fonte dos Amores e, lá, explicou que era naquele local que D. Inês de Castro aguardava e podia encontrar os barquinhos de madeira com mensagens de D. Pedro para ela. Os alunos mostraram-se bastante interessados na história e estavam atentos à explicação da guia. Após várias fotografias tiradas pelos alunos à Fonte dos Amores, fomos até à Fonte das Lágrimas. Neste local, foram os alunos que começaram por explicar o que se pensava que teria acontecido naquele local e a guia acabou por confirmar e explicar melhor,

esclarecendo algumas dúvidas que os alunos tinham. Disse-lhes que aquela era a Fonte que simbolizava o amor trágico de D. Pedro e D. Inês de Castro, pois, segundo a lenda, teria sido naquele local que D. Inês teria morrido e as rochas depositadas no fundo da Fonte ainda hoje tinham uma tonalidade encarnada por estarem manchadas com o sangue da mesma. Os alunos, apesar de já conhecerem um pouco da história, mostraram-se curiosos.

Depois do almoço, deslocámo-nos até à Figueira da Foz para conhecer o Núcleo Museológico do Sal e, conseqüentemente, as salinas. Assim que chegámos fomos recebidos também por uma guia, que nos levou até a uma sala, onde, com o apoio de um vídeo, nos apresentou o Museu e falou um pouco sobre o trabalho das salinas, abordando a história das mesmas, os animais que habitam nas salinas, a formação do sal, etc. De seguida, fomos acompanhados por outro guia até outra sala, onde este nos explicou que trabalhava nas salinas e que trabalhava no processo de formação do sal e que a um trabalhador das salinas se dava o nome de “marnoto”. Os alunos adquiriram um novo vocábulo, pois não conheciam a palavra. Nesta sala, o marnoto explicou todo o processo que envolve a formação do sal e, seguidamente, levou-nos numa visita guiada até aos tanques das salinas, por onde pudemos caminhar e com a qual terminámos a visita de estudo.

### **Inferências**

Esta visita de estudo foi bastante interessante na medida em que os alunos puderam consolidar alguns conhecimentos que já tinham da disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente, ao nível de História de Portugal e sobre alimentos do uso quotidiano. Com a realização desta visita de estudo e face à motivação dos alunos em querer saber mais acerca do tema do sal, este foi o tema que escolhi para a minha aula final avaliada, precisamente a esta mesma turma de 3.º ano.

Para Krepel (citado em Almeida, 1998, p. 51), “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais”. Ainda na perspetiva de Almeida (1998), “a planificação das visitas tem de passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função de objetivos definidos” (p. 51). Assim, nesta visita de estudo, tornou-se claro quais os objetos de estudo escolhidos pelas professoras titulares de turma e os seus objetivos na visita da parte da manhã. Esta esteve relacionada com a história de amor entre D. Inês de Castro e D. Pedro, da qual os alunos falaram durante as aulas de história, em que abordaram este rei e falaram

sobre os acontecimentos mais marcantes durante o seu reinado. Por isso, os alunos sabiam tanto sobre as Fontes e conseguiram manter um diálogo com a guia acerca do assunto. Estes conhecimentos prévios são importantes como organizadores dos novos conhecimentos que os alunos irão adquirir. Por esse motivo, Almeida defende “a colocação das visitas de estudo perto do fim das unidades temáticas” (p. 72).

Embora esta visita tenha sido feita como forma de consolidação de conteúdos, Almeida (1998) salienta que as visitas de estudo podem ser feitas de forma a “motivar um assunto e, portanto, ser colocada no início de uma unidade temática” (p. 72). Foi o que se verificou da parte da tarde, pois os alunos tinham poucos conhecimentos acerca dos assuntos abordados e, por isso, pude aproveitar esta visita para explorar a temática do sal mais tarde.

Almeida (1998, p. 64) alerta que alguns autores “não deixam de mencionar obstáculos vários” à concretização de visitas de estudos, obstáculos esses que “são diminuidores da sua eficácia”. No caso desta visita, uma das limitações que senti foi o facto de elas serem em locais distantes e, deste modo, as professoras titulares não poderem realizar uma visita prévia aos locais; assim, durante as explicações dos guias, compreensivelmente, as professoras não puderam intervir e, no final da visita de manhã, na Quinta das Lágrimas, ficaram surpreendidas quando esta acabou. A outra limitação prende-se com o facto de o número de alunos das duas turmas ser considerável. Tal como Almeida refere, “a existência de turmas demasiado grandes (...) poderá implicar que o professor tenha dificuldades em controlar muitos alunos fora da sala de aula”. No entanto, tanto eu como a minha colega mostramo-nos disponíveis para acompanhar as turmas, logo, este não foi um problema muito significativo.

## **CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES**

Neste capítulo, será abordada a definição de planificação, assim como fundamentada a sua importância na educação. Serão ainda apresentadas oito planificações, elaboradas ao longo do meu Estágio Profissional, sendo que quatro delas são referentes à Educação Pré-Escolar e as outras ao 1.º CEB. Procurarei fazer a fundamentação teórica das estratégias adotadas.

As planificações em quadro apresentadas estão divididas da seguinte forma: Área/Domínio ou disciplina a abordar; componentes/conteúdos a desenvolver; estratégias a adotar; e recursos necessários para desenvolver as estratégias definidas.

As planificações referentes à Educação Pré-Escolar contemplam a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação (que engloba o Domínio da Matemática, o Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Subdomínio das Artes Visuais). Relativamente às planificações do 1.º CEB, elas remetem para as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

### **2.1 Fundamentação Teórica**

A planificação consiste na decisão e organização prévia de um plano de ação. Para planificar, é importante ter um ou mais objetivos que se pretendam atingir, assim como as estratégias ou ações que esses objetivos requerem para serem alcançados. Tal como Zabalza (1994) refere, ao planificar

Trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. (...) trata-se de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (p. 47)

Cabe ao educador/professor refletir sobre as suas intenções educativas e traçar os seus objetivos, adequando-os sempre ao grupo de crianças que tem a seu cargo, prevendo situações de aprendizagem, organizando os recursos necessários para a sua realização. No caso da Educação Pré-Escolar, segundo as suas Orientações Curriculares (Silva *et al.*, 2016):

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

Arends (1995, p. 44) defende que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”, ou seja, ele deve questionar-se sobre aquilo que os alunos já experienciaram e aprenderam, e deve querer sempre ter os seus objetivos bem delineados, pois, tal como o mesmo autor defende, “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados (...) ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos”.

Ainda de acordo com Arends (1995, p. 45), “a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados (...) o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direcionados.” Ou seja, planear permite ao educador/professor antecipar o que é importante desenvolver nas aprendizagens de determinado grupo de crianças/alunos, assim como permite que este proceda de acordo com aquilo que planeou, embora seja significativo que considere sempre oportunidades de aprendizagem não previstas.

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar preconizam, “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 15)

Quando Clark e Yinger (citado em Zabalza, 1994) perguntaram a vários professores o porquê de planificarem, chegaram à conclusão que podiam agrupar as respostas em três categorias, sendo elas:

- Os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhe criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.
- Os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.

- Os que chamavam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (p. 48)

No entanto, concluíram que, para todos estes professores questionados, a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula.

De acordo com Yinger (citado em Arends, 1995, p. 54), após uma investigação, existem cinco tipos de planificação, sendo elas: “planificação diária, planificação semanal, planificação da unidade, planificação do período e planificação anual.” Para Arends (1995), “obviamente que planificar o que se vai fazer amanhã é muito diferente de planificar o que se vai fazer durante um ano inteiro” (p. 54). Porém, o mesmo autor salienta que ambas as planificações são importantes, tal com todas as outras, sendo que, “de todos os planos do professor, o diário é o que tem recebido mais atenção” (p. 59).

Durante o Estágio Profissional, os professores cooperantes solicitavam-nos planificações diárias ou de atividades pontuais.

## **2.2 Planificações em quadro**

### **2.2.1 Atividade com grupo de 3 anos**

O Quadro 5, apresentado na página seguinte, apresenta a planificação de uma atividade a ser conduzida por mim, para um grupo de crianças de 3 anos.

Esta atividade, programada para uma duração de 30 minutos, enquadra-se no decorrer de uma atividade de dia inteiro, junto do mesmo grupo. Insere-se na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Matemática, e tem como objetivos desenvolver a temática da teoria de conjuntos e o sentido de número, partindo do material estruturado Blocos Lógicos.

Quadro 5 – Planificação de atividade com grupo de 3 anos

<b>Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação</b>			
<b>Componentes</b>	<b>Tempo</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
<u>Domínio da Matemática:</u> – Contagens – Geometria (formas geométricas)	30 min.	– Sentar as crianças nos respetivos lugares; – Distribuir o material Blocos Lógicos (peças com a forma de círculo, quadrado, triângulo e retângulo) e as linhas fronteiras pelas crianças; – Associar cada peça a um elemento da família (círculo – avó; quadrado – pai; triângulo – mãe; retângulo - filha); – Abordar a temática teoria de conjuntos, partindo do material e de situações problemáticas; – Realizar contagens e associar a quantidade ao algarismo.	– Blocos Lógicos; – Linhas fronteiras; – Figuras com formas dos Blocos Lógicos, decoradas com elementos associados às figuras da avó, pai, mãe e filha.

Planeio iniciar esta atividade solicitando às crianças que se sentem nos seus lugares. Terei, devidamente organizado, em cima das mesas, linhas fronteiras e as peças do material Blocos Lógicos. Esta preocupação com a preparação do espaço é fundamental, pois, tal como Arends (1995, p. 97) nos diz, “o espaço - que tem a ver com a colocação dos materiais, das carteiras e dos alunos – é outro recurso importante gerido pelos professores”.

De seguida, apresentarei a ‘família’ dos “Blocos Lógicos”. Como o tema da minha atividade de dia inteiro será a família, relacionarei a atividade do domínio da Matemática com esta temática. Penso que esta será uma estratégia importante para motivar as crianças, visto que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 75), “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos”.

Abordarei a temática da teoria de conjuntos, pedindo às crianças que formem conjuntos dentro da linha fronteira, consoante os atributos e número de elementos que lhes for dizendo. Este é um material que permite que a criança o manuseie facilmente e é apelativo por ter várias cores (encarnado, azul e amarelo) e diferentes tamanhos, espessuras e formas. Para Caldeira (2009):

O material que vai ser posto à disposição da criança para efeitos de ordenamento lógico deve ser escolhido com cuidado. Interessa que os objetos que ela observa e manipula se distingam uns dos outros por critérios facilmente detetáveis e não, que entre uns e outros, haja possibilidade de confusão ou distinção imprecisa. (p. 364)

Simons (citado por Caldeira, 2009, p. 365) esclarece que “os blocos lógicos são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento”.

Sempre que realizar um conjunto com as crianças, pedirei que estas contem os elementos, desenvolvendo assim o sentido de número, que deve ser trabalhado nos primeiros anos com objetos concretos, tal como Castro e Rodrigues (2008) defendem: “Embora as primeiras experiências de contagem tenham, obrigatoriamente, que estar associadas a objetos concretos, à medida que vão desenvolvendo o sentido de número, as crianças vão sendo capazes de pensar nos números sem contactarem com os objetos” (p. 13). Este é um conteúdo do domínio da Matemática que deve ser bem desenvolvido junto das crianças, pois muitas vezes estas recitam a sequência numérica, sem, no entanto, terem bem trabalhado o sentido de número. E só com os objetos concretos que conseguimos perceber se a criança tem ou não esse conteúdo desenvolvido. Os autores acima citados salientam que “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objetos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (p. 17).

Depois de as crianças realizarem a contagem dos elementos dos conjuntos realizados, solicitar-lhes-ei que associem a quantidade ao numeral. Esta associação deve ser gradual e, tal como Caldeira (2009, p. 67) refere, o grupo de crianças “fará a associação de numeral com o número de objetos contados, consolidará o princípio da abstração e aprenderá que independentemente da ordem pela qual conta os objetos, isso não alterará seu total”. Em suma, é bastante importante que a criança aprenda a contar e só depois de ter essa aptidão pode associar a quantidade ao numeral.

### **2.2.2 Atividade com grupo de 4 anos**

O Quadro 6 refere-se a uma atividade a realizar com crianças de 4 anos. Consiste numa atividade complementar que, a meu pedido, a educadora cooperante aceitou que eu a planeasse (e pusesse em prática posteriormente). Esta atividade terá a duração de 30 minutos e insere-se na Área de Expressão e Comunicação,

nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Tem como objetivos motivar as crianças para a leitura e incutir o prazer de ouvir histórias.

Quadro 6 – Planificação de atividade com grupo de 4 anos

<b>Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação</b>			
<b>Componentes</b>	<b>Tempo</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u> – Prazer e motivação para ler	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Colar, com bostick, no quadro de pés existente na sala, imagens (aumentadas) do livro e virar o quadro de costas para as crianças;</li> <li>– Dispor as cadeiras em semicírculo e sentar as crianças nas cadeiras;</li> <li>– Entregar às crianças adereços de animais (rato, coelho, gato, pato, porco, burro, vaca, girafa e elefante);</li> <li>– Explorar os adereços com o objetivo de ficar a conhecer todos os animais;</li> <li>– Descobrir quais os sons que os animais fazem, pedindo às crianças que os reproduzam;</li> <li>– Ler a história <i>Todos no Sofá</i>, solicitando às crianças que a dramatizem e façam os sons dos animais, ao longo da sua leitura;</li> <li>– Virar o quadro com as imagens aumentadas para as crianças;</li> <li>– Solicitar às crianças que recontem a história, colocando no quadro, por ordem de saída do sofá, as imagens com os animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bostick;</li> <li>– Livro <i>Todos no Sofá</i>, de Luísa Ducla Soares;</li> <li>– Fotocópias das imagens de animais contidas no livro;</li> <li>– Adereços relacionados com animais.</li> </ul>

De acordo com Arends (1995, p. 97), “a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”. Logo, ao iniciar esta atividade, terei de preparar o quadro com imagens e posicioná-lo de modo a que as crianças não o vejam. Terei ainda de dispor as cadeiras das crianças em semicírculo. Desta forma, todas as crianças conseguirão estabelecer contacto visual, assim como dialogar, umas com as outras e comigo.

Com o objetivo de realizar um pequeno jogo dramático, entregarei a cada criança um adereço relacionado com animais (personagens da história), para o colocarem na

cabeça. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), o jogo dramático:

(...) ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. (p. 52)

Desta forma, explorarei todos os adereços, de maneira a que todas as crianças percebam de que animal se trata e possam imitar o som e o gesto relacionado com o animal em questão.

Seguidamente, farei uma primeira leitura de *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares, para as crianças ouvirem a história e sentirem prazer ao ouvi-la. Alarcão (1995, p. 14) defende que “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura”. É por isso importante que se realizem atividades de leitura de histórias, para incutir nas crianças o prazer de ouvir ler, e a motivação para quererem ser elas a lerem histórias.

Posteriormente, pedirei a colaboração de todas as crianças e, à medida que for lendo de novo a história, estas irão dramatizando-a, fingindo serem os animais que saem do sofá. O jogo simbólico é frequente em crianças da Educação Pré-Escolar e, de novo conforme as suas Orientações Curriculares (Silva *et al.*, 2016), este tipo de jogo

(...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p. 52)

Por último, virarei o quadro que contém imagens reproduzidas das do livro e, tendo como recurso essas imagens, solicitarei às crianças que, uma a uma, coloquem as imagens por ordem, referindo o que acontecia em cada uma, de acordo com o que tinham ouvido durante a leitura. Ao realizar assim o reconto da história, tal como Silva (1986, p. 9) refere, estarei a fazer uma atividade “que desenvolve a memória, a capacidade de atenção, o espírito de síntese, para além de enriquecer a linguagem através da aquisição de novos vocábulos”.

Com esta atividade, desenvolverei também o sentido de número, pois, tal como Butteworth (citado em Caldeira, 2009, p. 69) defende, “a contagem é umas das primeiras formas que a crianças tem para entrar em contacto com o sentido de número, e isto ocorre nas brincadeiras do quotidiano”. Logo, uma vez que as crianças terão de realizar a contagem dos animais que ainda permanecem no sofá (assim como o farão no

reconto), ao questionar as crianças acerca dos animais que tinham saltado do sofá e dos que ainda não tinham, será desenvolvido o sentido de número.

Após ter tido oportunidade de concretizar esta planificação, concluí que deveria ter feito não apenas 10 adereços, de animais (rato, coelho, gato, pato, porco, burro, vaca, girafa e elefante) e do protagonista (João Preguição), mas que deveria ter optado por ter feito dois ou três exemplares de cada. Isto porque, ao entregar o adereço a uma criança e ao pedir aos colegas sentados ao lado que ‘fossem’ também aquele animal/personagem, as crianças que não tinham na cabeça o adereço baralharam-se, não sabendo quando intervir. Aliás, a educadora cooperante chamou-me a atenção para esta situação.

### 2.2.3 Atividade com grupo de 5 anos

O Quadro 7 refere-se a uma atividade a realizar com crianças de 5 anos. Esta atividade terá a duração de 1 hora e 15 minutos, e será enquadrada no decorrer de uma atividade de dia inteiro. Insere-se na Área do Conhecimento do Mundo e tem como objetivos incutir o espírito científico e de preservação da natureza nas crianças, assim como desenvolver conhecimentos sobre os animais.

Quadro 7 – Planificação de atividade com grupo de 5 anos

Áreas de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><u>Área de Conhecimento do Mundo</u></p> <p>- Conhecimento do mundo físico e natural</p>	1h15m	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividir o grupo em grupos de cinco elementos;</li> <li>- Contextualizar a atividade, dialogando com as crianças acerca dos anelídeos (características, alimentação, reprodução e importância ecológica) com o auxílio de um <i>Powerpoint</i>;</li> <li>- Identificar as conceções alternativas individualmente, através de um quadro no qual as crianças terão de colocar uma cruz (X) na opção correta;</li> <li>- Realizar as duas experiências com minhocas terrestres com o auxílio de protocolos experimentais;</li> <li>- Observar e registar o que aconteceu (resultados).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Powerpoint</i>;</li> <li>- Protocolos experimentais;</li> <li>- Tabuleiros;</li> <li>- Jornais;</li> <li>- Borrifador com água;</li> <li>- Papel de alumínio;</li> <li>- Lanternas;</li> <li>- Pinças;</li> <li>- Minhocas;</li> <li>- Luvas.</li> </ul>

Iniciarei esta atividade, organizando o espaço da sala, ou seja, dividindo o grupo em pequenos grupos de cinco elementos. Escolho organizar o espaço desta forma, uma vez que é bastante importante saber trabalhar em grupo, pois, tal como Arends (1995, p. 367) defende, “o trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade considerável entre os membros do grupo”. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016):

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p.25)

Posto isto, o trabalho de grupo é uma estratégia que deve ser fomentada na sala pois é um processo que contribui para a aprendizagem de todos.

De seguida, apresentarei um *Powerpoint* onde será possível visualizar várias imagens de anelídeos (minhocas terrestres, marinhas e sanguessugas) e, durante a apresentação, serão abordadas as características, a alimentação, a reprodução e a importância ecológica das minhocas terrestres.

Para Martins *et al.* (2009, p. 11), “a sociedade atual é eminentemente científica e tecnológica, e as crianças desde cedo contactam, de forma mais ou menos direta, com diversos equipamentos/brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia”. Por isso, utilizarei como recurso uma ferramenta tecnológica que, cada vez mais, se torna imprescindível dentro de uma sala de aula: o programa *Powerpoint* e o computador. Tal como Matos (s.d., p. 801) destaca, “além de ser um instrumento muito útil para a aprendizagem individualizada, [o computador] favorece em grande medida, o trabalho de grupo.”

O tema dos animais foi escolhido de acordo com a planificação da educadora. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016):

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

Propus-me a selecionar este *filo* animal (*Anellida*), porque, no meu ponto de vista, apesar de ser um animal com uma grande importância ecológica, é pouco abordado na educação. Depois de o tema ser abordado durante a apresentação em *Powerpoint*, e discutido com as crianças de forma a que todas possam participar contando as suas vivências, realizarei duas experiências com minhocas terrestres com o auxílio de um protocolo experimental adequado à faixa etária.

As experiências realizadas terão como objetivo observar o comportamento das minhocas perante os fatores abióticos, nomeadamente água e luz. Tanto numa experiência como noutra, os recursos a utilizar são os tabuleiros forrados com jornal para colocar as minhocas, assim como um borrifador para molhar o jornal, lanternas e papel de alumínio, pinças e luvas. Estes dois últimos recursos possibilitam que haja segurança e higiene.

Matos (s.d., p. 1073) revela que “os alunos, especialmente, os mais jovens, apropriam-se somente das teorias que puderam perceber através da sua própria experiência.” É por isso que, o protocolo experimental a realizar com as crianças terá um quadro onde estas possam registar aquilo que pensam que irá ser o comportamento das minhocas, e, depois de realizarem a experiência, terão outro quadro igual, onde registarão o observado. Desta forma, as crianças poderão comparar aquilo que pensavam ser o correto (concepções alternativas), com aquilo que observem durante a experiência e é cientificamente correto. Conforme Martins *et al.* (2009, p. 12) defendem, “é durante as observações que realiza nas ações que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que [a criança] começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos”.

Ao realizar estas experiências, as crianças poderão, em primeiro lugar, observar o comportamento das minhocas, conseqüentemente, formar o seu próprio pensamento baseado no observado, e, em segundo lugar, complementar a aprendizagem teórica anterior, tendo assim, uma aprendizagem significativa.

#### **2.2.4 Atividade com grupo de 5 anos**

O Quadro 8 refere-se a uma atividade a realizar com crianças de 5 anos. Esta atividade terá a duração de 1 hora e 15 minutos, e será enquadrada no decorrer de uma atividade de dia inteiro. Insere-se na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática e tem como objetivos desenvolver a motricidade fina e o cálculo mental.

Quadro 8 – Planificação de atividade com grupo de 5 anos

<b>Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação</b>			
<b>Componentes</b>	<b>Tempo</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
<u>Domínio da Matemática:</u>  - Geometria e medida  - Números e operações	1h15m	- Disponibilizar a cada criança caixas com o 3.º e 4.º Dons de Froebel e flores em EVA; - Explorar o material com o objetivo de ficar a conhecer os sólidos e a forma como se manuseiam os mesmos; - Realizar uma construção nova (poço) dando indicações; - Resolver situações problemáticas com material não estruturado, envolvendo as quatro operações; - Realizar a indicação de algumas operações.	- 3.º e 4.º Dons de Froebel;  - Flores em EVA.

Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 24) “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças em actividades significativas”. Desta forma, iniciarei a atividade, entregando a todas as crianças caixas com o 3.º e 4.º Dons de Froebel e flores em EVA. Os Dons de Froebel são um material estruturado, o qual, como definido por Hole (citado em Caldeira, 2009, p. 15), é “uma colecção de objectos configurados de maneira a ‘corporizarem’ uma ou mais estruturas matemáticas”.

Sendo uma construção nova, ou seja, que as crianças ainda não conhecem e, por isso, não sabem construir sozinhas, será bastante importante a minha explicação oral, de forma a que as crianças compreendam e consigam reproduzir com as peças do material. De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 24) “as explicações do professor, num momento adequado e de uma forma apropriada, são certamente elementos fundamentais”.

Quando a construção já tiver sido realizada por todas as crianças, irei desenvolver o cálculo mental das crianças fazendo perguntas envolvendo as quatro operações, pois, tal como Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) alertam, “o raciocínio informal e intuitivo deve ser privilegiado nos primeiros anos de escolaridade (...) materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para (...) uma compreensão consistente” (p. 47). Desta forma, ao mesmo tempo que irei fazer as perguntas às crianças, estas terão como material de auxílio ao seu raciocínio as flores em EVA. Os mesmos autores salientam ainda que, “não basta que o aluno participe em atividades concretas, é preciso que ele se envolva (...) o recurso aos materiais

manipuláveis (...), por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares” (p. 25).

### 2.2.5 Aula com turma de 1.º ano

O Quadro 9 refere-se a uma aula a realizar com alunos do 1.º ano do 1.º CEB e a ser conduzida por mim. Terá a duração de 2 horas e insere-se na disciplina de Português, abrangendo o domínio da Iniciação à Educação Literária e o da Gramática. Tem como objetivos: ouvir ler textos literários, compreender o essencial do texto lido e partilhar ideias e sentimentos; ao nível da gramática, descobrir regularidades no funcionamento da língua, nomeadamente, no género e número das palavras e na divisão e classificação de palavras quanto ao número de sílabas.

Quadro 9 – Planificação de aula com turma de 1.º ano

Disciplina: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<u>Domínio da Educação Literária:</u> - Ouvir ler textos da tradição popular - Antecipação de conteúdos - Reconto - Expressão de sentimentos e emoções  <u>Domínio da Gramática:</u> - Nome: flexão em género e número (regular) - Divisão silábica de palavras - Classificação de palavras quanto ao número de sílabas - Frase e não frase	2h	- Iniciar a aula explorando o título e a imagem da capa do livro <i>O Coelho Branco</i> , e fazer antecipação de conteúdos; - Ler a história solicitando, ao longo da leitura da mesma, a participação dos alunos; - Pedir aos alunos que façam o reconto da história, auxiliando os mesmos ao mostrar imagens do livro; - Solicitar aos alunos que, oralmente, expressem os seus sentimentos em relação à mesma; - Realizar um jogo, com o auxílio do <i>PowerPoint</i> , onde serão abordados vários conteúdos gramaticais (revisão): género e número das palavras, classificação de palavras quanto ao número de sílabas e frase e não frase; - Entregar aos alunos uma proposta de trabalho com os exercícios de gramática.	- Livro <i>O Coelho Branco</i> , de António Torrado; - <i>PowerPoint</i> com imagens do livro; - <i>PowerPoint</i> com jogo de gramática; - Proposta de trabalho.

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, um dos objetivos do domínio da Iniciação à Educação Literária é “antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título” (Buescu *et al.*, 2015, p. 47). Desta forma, irei iniciar esta aula mostrando aos alunos a imagem da capa do livro *O Coelho Branco* e solicitarei que, ao observarem a mesma e ao ler o título do texto, façam uma antecipação de conteúdos com o objetivo de perceber aquilo que eles pensam que a história irá tratar e qual será o tema da mesma, assim como as personagens que aparecerão ao longo da história.

Após esta introdução à história, irei começar a ler a mesma e solicitarei a ajuda dos alunos na leitura de algumas palavras que vêm acompanhadas de imagens, tornando-se mais fácil a leitura das mesmas. Segundo Torres (2002, p. 263), quando se quer transmitir uma mensagem às crianças através do livro, “a linguagem verbal torna-se insuficiente, uma vez que não consegue, por si só, evocar todas as situações retratadas numa história. Assim, a criança (...) encontra na imagem um auxiliar importantíssimo já que esta vai conceder forma à palavra”.

O contacto que as crianças estabelecem com os textos literários “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu *et al.*, 2015, p. 8). Como apoio à leitura do livro, usarei o *Powerpoint* e o quadro interativo, onde, à medida que for lendo, irei mostrar as imagens do livro digitalizadas. Este recurso às novas tecnologias vem contradizer aquilo que muitos pensavam há uns anos sobre o que poderia ser o fim do livro em suporte de papel. Tal como Machado (2002, p.154) afirma, “as novas tecnologias, ao contrário do que inicialmente se pensou, não assinaram a sentença de morte dos livros. Deram-lhes um novo impulso”. Neste caso, irá servir de suporte à leitura do livro e, desta forma, todos os alunos conseguirão ver as imagens, o que poderia não acontecer se apenas mostrasse as imagens do livro.

De seguida, pedirei aos alunos que façam o reconto da história. Para esta atividade, utilizarei, como estratégia de auxílio à memória das crianças as imagens da história no *Powerpoint*, e assim, os alunos poderão observar e lembrar-se do enredo. Para além de recorrer à memória das crianças, com esta atividade as crianças estarão, também, a desenvolver o seu léxico. Feito este reconto, solicitarei às crianças que expressem os seus sentimentos em relação à história lida. Esta expressão de sentimentos, fortalece “a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buescu *et al.*, p. 8).

Após a leitura e exploração da história, realizarei um jogo no *Powerpoint*, com conteúdos gramaticais, nomeadamente flexão em número e género, divisão silábica de palavras, classificação de palavras quanto ao número de sílabas e construção de frases. Os alunos, em simultâneo, terão uma proposta de trabalho (que será utilizada como dispositivo de avaliação no capítulo 3) com os mesmos exercícios.

O relato relativo ao domínio da Iniciação à Educação Literária foi feito atrás – v. *supra*, 1.1.6 Turma de 1.º ano (12 de novembro de 2018).

### 2.2.6 Aula com turma de 2.º ano

O Quadro 10 refere-se a uma atividade a realizar com alunos de 2.º ano (7 anos). Consiste numa aula a ser conduzida por mim e insere-se na disciplina de Português, domínio da Leitura e Escrita. Terá a duração de 1 hora.

Quadro 10 – Planificação de aula com turma de 2.º ano

Disciplina: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<u>Domínio da Leitura e Escrita</u>  - Compreensão de texto: carta	1h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar a aula, entregando aos alunos um envelope com uma carta retirada de <i>O dia em que os lápis desistiram</i> e dialogar com eles acerca do que estará no interior do mesmo;</li> <li>- Explorar as conceções prévias dos alunos sobre o que pensam ser uma carta;</li> <li>- Fazer a leitura modelo da carta e solicitar a 2 ou 3 alunos a leitura da mesma;</li> <li>- Apresentar, com o auxílio de um <i>Powerpoint</i>, a estrutura de uma carta (local, data, saudação inicial, assunto, despedida, assinatura) e do envelope (destinatário e remetente);</li> <li>- Questionar os alunos acerca da estrutura da carta lida, com o objetivo de completá-la;</li> <li>- Entregar a cada aluno uma folha com a estrutura da carta, um envelope e um selo, para escreverem uma carta à personagem da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>O dia em que os lápis desistiram</i>, de Drew Daywalt;</li> <li>- <i>Powerpoint</i>;</li> <li>- Folha com estrutura da carta;</li> <li>- Envelopes;</li> <li>- Selos.</li> </ul>

Iniciarei a aula entregando a cada aluno um envelope e, com o objetivo de suscitar interesse e motivação para a minha aula, questionarei as crianças acerca do que poderá estar dentro do mesmo. Isto porque segundo Marques (2001, p. 79) “o sucesso de uma boa exposição deve muito à motivação dos alunos e ao entusiasmo, profundidade dos conhecimentos e capacidade de comunicação do professor”.

Depois de abrir o envelope e de verificar junto dos alunos que o que está no seu interior é uma carta, apresentarei o livro de onde retirei a carta. Questionarei os alunos acerca do conceito e o que eles pensam ser uma carta. As concepções alternativas podem ser um meio para o professor partir para o assunto da aula, tal como Martins *et al.* (2009, p. 19) diz, “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/atividades”.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, um dos objetivos do domínio da Leitura e Escrita é “ler pequenos textos (...) cartas” (Buescu *et al.*, 2015, p. 54). Desta forma, farei a leitura modelo da carta e depois solicitarei a alguns alunos a leitura da mesma.

Após a leitura da carta, apresentarei no *PowerPoint* uma carta escrita por mim, com a estrutura que uma carta deve ter (local, data, saudação inicial, assunto, despedida e assinatura) e explicarei cada conceito. Para Marques (2001, p. 87), o ensino de conceitos “exige do professor a identificação e apresentação de exemplos e não-exemplos”; por isso, de seguida, apresentarei duas cartas: uma com a estrutura correta da carta; outra com alguns constituintes em falta (neste caso, local e data), com o objetivo de serem os alunos a identificar o que falta.

Conforme os objetivos do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, no domínio da Leitura e Escrita, o aluno deve “escrever cartas” (Buescu *et al.*, 2015, p. 55). Segundo Silva (1986, p. 38) “é preciso que se crie ‘uma necessidade’ de escrever, pois escrever por ‘imposição’ revela-se penoso e, na maioria dos casos, não produz qualquer resultado”. Desta forma, e para terminar a aula, entregarei a cada aluno uma folha com a estrutura da carta e solicitarei que cada um escreva uma carta à personagem da história de onde a carta lida no início da aula foi retirada.

### **2.2.7 Aula com turma de 3.º ano**

O Quadro 11 refere-se a uma aula a realizar com alunos de uma turma de 3.º ano (8 anos). Esta aula terá a duração de 1 hora e 30 minutos, e será enquadrada no decorrer de uma aula de dia inteiro. Insere-se na disciplina de Matemática.

Quadro 11 – Planificação de aula com turma de 3.º ano

Disciplina: Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<u>Representação e tratamento de dados</u> - Diagrama de caule e folhas	1h30m	- Iniciar a aula revendo os conteúdos do diagrama de caule e folhas que os alunos já conhecem; - Apresentar aos alunos uma situação problemática relacionada com o conteúdo abordado; - Solicitar aos alunos que organizem os dados do problema, realizando um diagrama de caule e folhas com algarismos móveis; - Entregar a cada aluno uma proposta de trabalho e realizar exercícios de aplicação.	- Proposta de trabalho de matemática; - Algarismos móveis.

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (Bivar *et al.*, 2013, p. 12), um dos conteúdos de representação e tratamento de dados é o diagrama de caule e folhas. Desta forma, começarei a aula revendo os conteúdos que os alunos já sabem sobre esta temática, ou seja, explorarei a sua definição, assim como as partes constituintes do diagrama (caule e folhas) e o que elas representam.

Alsina (2004, p. 136) defende que as atividades de representação e tratamento de dados devem “ser significativas e motivadoras, devendo desenhar-se a partir de situações reais do meio próximo dos alunos”. Por isso, de seguida, irei apresentar uma situação problemática relacionada com um tema do quotidiano das crianças, com o objetivo de os alunos representarem os dados, fazendo um diagrama com o material fornecido (linha de lã e algarismos móveis). Tal como se pode verificar nas Metas de Matemática para o Ensino Básico (Bivar *et al.*, 2012, p. 21) este é um dos objetivos para o 3.º ano: “representar conjuntos de dados expressos na forma de números inteiros não negativos em diagrama de caule e folhas”. Segundo Turrioni (citado em Caldeira, 2009, p. 18), o material didático “exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos”.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 98) defendem que o conteúdo de representação e tratamento de dados é importante, pois a “atividade humana exige

cada vez mais fazer previsões e tomar decisões com base em informação organizada segundo métodos estatísticos e probabilísticos”. Neste sentido, estes autores salientam que os alunos devem desenvolver “capacidades associadas à recolha, organização e análise de dados”. Assim, terminarei a aula entregando a cada aluno uma proposta de trabalho com exercícios relacionados com os conteúdos aprendidos que, no final, corrigirei em conjunto com os alunos.

### 2.2.8 Aula com turma de 4.º ano

O Quadro 12 refere-se a uma atividade a realizar com alunos de 4.º ano (9 anos). Consiste numa aula a ser conduzida por mim e insere-se na disciplina de Estudo do Meio. Terá a duração de 2 horas.

Quadro 12 – Planificação de aula com turma de 4.º ano

Disciplina: Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><u>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</u></p> <p>- Passado nacional</p> <p>Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância: reis (D. Miguel)</p>	2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar, com o auxílio de um <i>PowerPoint</i>, o Rei D. Miguel (O Absolutista);</li> <li>- Abordar o processo de afirmação da monarquia liberal e a oposição de D. Miguel à mesma (Vila-Francada e Abrilada);</li> <li>- A Guerra Civil entre liberais e absolutistas (batalhas de Almoester e Asseiceira) e a Convenção de Évora Monte;</li> <li>- Entregar a cada criança uma proposta de trabalho e completar um texto lacunar sobre de D. Miguel;</li> <li>- Dividir a turma em quatro grupos e dramatizar a Guerra Civil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta de trabalho com texto lacunar;</li> <li>- Adereços alusivos à guerra civil.</li> </ul>

De acordo com o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, do Ministério da Educação (s.d., p. 113), um dos objetivos dentro do conteúdo do Passado Nacional é o de “conhecer personagens e factos da história nacional com relevância (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais e localidades da região...)”. O tema desta aula será o rei D. Miguel e alguns dos acontecimentos mais marcantes durante o seu reinado, nomeadamente, a sua oposição à monarquia liberal e a Guerra Civil que travou contra o seu irmão.

Terei por objetivo contar a história de D. Miguel de um modo interessante e cativante para os alunos, pois, segundo Fabregat e Fabregat (1989, p. 14), são “as narrações selecionadas de acontecimentos históricos, grandes batalhas, vidas de reis, heróis...” que cativam a atenção do aluno, “já que para eles a História consiste em histórias de personagens que lutam entre si, que vencem ou são vencidas”. Tentarei, também, manter um diálogo com os alunos, de forma a ouvir o que estes já sabem sobre o assunto. De seguida, e de forma a consolidar os conteúdos abordados durante a aula, entregarei a cada aluno uma proposta de trabalho com um texto lacunar sobre o rei D. Miguel. Esta proposta será realizada em conjunto com a turma e, com a minha ajuda. Tal como Marques (2001, p. 104) refere, “a intervenção do professor vai incidir sobre os erros detetados na resolução do exercício. Antes de o professor apresentar a solução, deve procurar que sejam os alunos a encontrar as respostas corretas”. Nesta medida, eu intervirei sempre que os alunos não saibam as respostas.

Segundo Botelho (2009, p. 92), em relação ao uso das tecnologias na sala de aula, “o grande problema, não é o de saber se devem usar ou não as TIC na formação. Trata-se, isso sim, de decidir como, quando e em que medida tirar partido destes recursos”. Deste modo, irei utilizar o *PowerPoint* e o quadro interativo durante a minha aula como recursos, pois, desta forma, poderei mostrar imagens e vídeos da época a ser estudada e poderei ainda utilizar o quadro para os alunos responderem às questões da proposta de trabalho que irei entregar a cada um.

Fabregat e Fabregat (1989, p. 15) defendem que “o aluno aprende e sente prazer na aprendizagem, quando é o verdadeiro ‘artífice’ da aula”. Por este motivo, dividirei a turma em grupos para dramatizarem a Guerra Civil entre absolutistas e liberais. Assim, são os próprios alunos que irão dar ‘vida’ aos reis D. Miguel e D. Pedro e aos apoiantes de ambos. Ainda para os mesmos autores, o aluno “só poderá ser a ‘vedeta’ se, antecipadamente, o seu professor apresentar o método a seguir e o preparar num trabalho árduo e um tanto árido, com uma série de atividades cativantes”. Logo, entregarei a cada aluno um guião com as personagens, respetivas falas e adereços para as dramatizações.

Para Fabregat e Fabregat (1989, p.15), estas são componentes da chamada “aula ativa” que é um tipo de aula que pretende “não só a formação humana do educando, mas também a sua formação técnica para que a assimilação de uma série de conteúdos não fique de modo algum esquecida”.

O relato relativo à concretização desta planificação foi apresentado atrás – v. *supra*, 1.1.8 - Turma de 4.º ano (25 de março de 2019).

## **CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO**

Neste terceiro capítulo irá ser abordada a definição e a importância da avaliação no ensino-aprendizagem, para que serve e como é posta em prática no sistema educativo português. De seguida, são apresentados quatro dispositivos de avaliação escolhidos por mim e aplicados em dias que dinamizei atividades/aulas com os diferentes grupos/turmas junto dos quais estagiei. Dois desses dispositivos dizem respeito à Educação Pré-Escolar e os outros dois ao 1.º CEB.

Antes da apresentação dos dispositivos de avaliação, faço uma breve contextualização da atividade proposta e defino os parâmetros e critérios escolhidos. De seguida, apresento um gráfico alusivo aos resultados da avaliação realizada e faço a respetiva interpretação, devidamente fundamentada. Apresento ainda, em anexo (v. Anexos 2 a 9), as propostas de trabalho entregues, as grelhas com as informações, qualitativas e quantitativas, referentes aos dispositivos de avaliação realizados.

### **3.1 Fundamentação Teórica**

O ato de avaliar pode ter várias definições. Avaliação é a apreciação das competências ou do progresso de um indivíduo. Para Marques (2001), “o termo avaliação refere-se à informação recolhida pelo professor, através da utilização de vários procedimentos, acerca da forma como os seus alunos estão a alcançar os objetivos de ensino” (p. 71). É a partir da avaliação que o professor consegue perceber se o ensino está a resultar, se os seus alunos estão a aprender, e consegue detetar algumas falhas, o que lhe vai permitir alterar ou melhorar, se necessário, as suas estratégias. Por esta razão, Marques defende que “a avaliação é uma função essencial no processo de ensino e aprendizagem” (p. 70).

Segundo Pinto e Santos (2006, p.7), a avaliação assume um papel de destaque no campo pedagógico, pois, “para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor”. Se a avaliação for integrada no ensino, construímos uma escola de qualidade.

Fernandes (2007) salienta que a avaliação das aprendizagens no sistema educativo português tem uma legislação consistente e os seus princípios são:

(...) avaliação consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas sala de aula; avaliação como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem; avaliação formativa predominante e melhorar as aprendizagens e o ensino assim como desenvolver a autoavaliação e autorregulação por parte dos alunos; avaliação formativa e sumativa articuladas; estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; avaliação transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação; avaliação com participação de outros intervenientes (pais, outros professores, técnicos de educação e todos aqueles que possam estar relacionados com o processo educativo dos alunos. (p. 590)

Desta forma, no sistema educativo português pretende-se que o processo de avaliação seja um processo em que todos os intervenientes estão envolvidos e têm uma voz ativa no mesmo, de modo a beneficiar aquele que será avaliado. Segundo o mesmo autor, “os princípios deverão ser concretizados por meio de três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa” (p. 590).

De acordo com Marques (2001, p. 70), a avaliação diagnóstica “permite conhecer o domínio dos pré-requisitos necessários para a compreensão da nova unidade de ensino”; a formativa “permite detetar as dificuldades de aprendizagem e as deficiências do processo de ensino” e, com a sumativa, “é possível verificar o grau de consecução dos objetivos previamente traçados”. Fernandes (2007) explica ainda que a avaliação sumativa tem como funções classificar e certificar os alunos e tem um peso desproporcionado em relação às outras modalidades de avaliação, cujos objetivos estão diretamente relacionados com a melhoria e o desenvolvimento dos saberes e das competências dos alunos.

Na Educação Pré-Escolar, existem dois tipos de avaliação: a diagnóstica e a formativa, sendo que, de acordo com a Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, é à avaliação formativa que se dá mais ênfase:

(...) a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (p. 1)

Relativamente à avaliação diagnóstica, segundo a circular citada, esta pode ser feita em qualquer momento do ano letivo, sendo que, deverá ser articulada com a avaliação formativa, “de forma a permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo” (p. 4).

No que diz respeito à avaliação do 1º CEB, existem as três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. De acordo com Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, Artigo 9.º, a avaliação interna das aprendizagens nestas modalidades “compete aos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola definir, no âmbito da sua autonomia, para cada modalidade de avaliação, os procedimentos adequados”.

Para Fernandes (2007, p. 587), o nosso sistema de educação e de formação “continua a revelar dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem as suas vidas escolares e profissionais”. Quer isto dizer que o sistema de avaliação ainda está muito orientado para a atribuição de classificações, mais do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer, ou para compreender as suas dificuldades, ajudando-os a superá-las.

Costa (citada em Fernandes, 2007, p. 587), defende que “a avaliação formativa deveria ser a modalidade de avaliação privilegiada pelo sistema educativo”. No entanto, apesar de a investigação evidenciar que a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhora as aprendizagens das crianças e dos jovens, muito pouco se tem investido para que a avaliação formativa seja uma realidade presente nas salas de aula e nas escolas portuguesas.

No sistema de avaliação português, Fernandes (2007, p. 588) salienta que “desde 1992 que a legislação educativa portuguesa define que a avaliação formativa deve predominar nas salas de aula”. A avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Assim, segundo o autor citado, a avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos; diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação; participação dos alunos e de outros intervenientes no processo de avaliação; transparência de procedimentos; definição de critérios relativos às competências a desenvolver; *feedback* por parte dos professores aos alunos de forma sistemática.

No presente relatório de estágio, os dispositivos de avaliação utilizados integram-se na avaliação do tipo formativo. A escala utilizada é uma adaptação da escala de Likert, que é uma escala sociométrica que varia do Fraco ao Muito Bom, no que respeita à avaliação qualitativa, e de 0 a 10 valores, no referente à avaliação quantitativa.

Quadro 13 – Escala de Likert adaptada

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

### **3.2 Avaliação de atividade na área do Conhecimento do Mundo (5 anos)**

A proposta de trabalho da área do Conhecimento do Mundo (Anexo 2) consistiu num protocolo experimental. Este foi aplicado a 23 crianças de 5 anos que frequentam a Escola A. Realizou-se no dia 15 de janeiro de 2018, no decorrer de uma atividade extra, para a qual eu escolhi o tema, no âmbito do “Conhecimento do mundo físico e natural”: as plantas e o que estas necessitam para viver. A atividade experimental, ao longo da qual as crianças iam preenchendo o protocolo, teve a duração de 20 minutos.

Para este protocolo experimental foram definidos quatro parâmetros de avaliação: preenchimento das previsões; registo dos resultados; preenchimento das conclusões; motricidade fina. Passo a descrevê-los:

1. Preenchimento das previsões: neste parâmetro é avaliado se a criança, antes de realizar a experiência, seleciona ou não, colocando uma cruz (X), as opções corretas. Neste parâmetro não atribuí cotação às suas respostas.

1.1 Seleciona, assinalando com uma cruz (X), as 3 opções corretas.

2. Registo dos resultados: este parâmetro avalia se as crianças, após a realização da experiência, assinalam corretamente, colocando uma cruz (X), os materiais utilizados.

2.1 Assinala com uma cruz (X) todos (3) os materiais utilizados corretamente;

2.2 Assinala 2 materiais utilizados;

2.3 Assinala 1 material utilizado;

2.4 Resposta incorreta.

3. Preenchimento das conclusões: neste parâmetro é avaliado se a criança, após a realização da experiência e consoante os seus conhecimentos, é capaz de desenhar corretamente de acordo com a experiência.

3.1 Desenha corretamente o que irá acontecer;

3.2 Resposta incorreta.

4. Motricidade fina: neste parâmetro é avaliado se a criança desenha respeitando os contornos.

4.1 Desenha respeitando os contornos;

4.2 Desenha não respeitando os contornos.

O quadro 14 apresenta os parâmetros e os critérios definidos para este protocolo experimental, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 14 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo

	<b>Parâmetros</b>	<b>Crítérios</b>		<b>Cotação</b>
1	Preenchimento das previsões	1.1. Seleciona assinalando, com uma cruz (X), as opções corretas (3)	Sim/ Não	Sem cotação
2	Registo dos resultados	2.1. Assinala, com uma cruz (X), todos (3) os materiais utilizados corretamente	3	3
		2.2. Assinala 2 materiais utilizados	2	
		2.3. Assinala 1 material utilizado	1	
		2.4. Resposta incorreta	0	
3	Preenchimento das conclusões	3.1. Desenha corretamente a planta com todos os constituintes	4	4
		3.2. Desenha apenas alguns constituintes da planta	2	
		3.2. Resposta incorreta	0	
4	Motricidade fina	4.1. Desenha respeitando os contornos	3	3
		4.2. Desenha não respeitando os contornos	0	
Total				10

O gráfico abaixo apresentado (Figura 7) mostra os resultados do protocolo experimental aplicado ao grupo de crianças.



Figura 7 – Resultados do dispositivo de avaliação de Conhecimento do Mundo

Neste dispositivo de avaliação é possível verificar que este era um grupo heterogêneo, pois os resultados variaram entre Fraco a Muito Bom. Através da análise destes resultados, pude constatar que duas crianças obtiveram o resultado Fraco, o que representa 9% do grupo; cinco crianças (22%) alcançaram o resultado de Insuficiente; o Suficiente foi obtido por apenas uma criança, ou seja 4% do grupo. A aprendizagem que predominou foi a do nível Bom, com onze crianças (48%) do grupo a obter este resultado, o que representa quase metade do grupo, e, por último, o resultado de Muito Bom foi obtido por quatro crianças, representando 17%.

Na grelha de avaliação (Anexo 3), é possível verificar que no primeiro parâmetro apenas foi registado se as crianças concretizaram (Sim) ou não (Não) as previsões e a média obtida foi “Sim”. O segundo parâmetro teve uma média de 2,6 (em 3 valores). No terceiro parâmetro, a média foi de 1,7 (em 4 valores). E, no quarto parâmetro, o grupo obteve de média 2 valores (em 3 valores). Pode concluir-se que a média da turma foi de Suficiente, ou seja, 6,4 (em 10 valores).

Com esta análise, pude concluir que a maioria das crianças preencheu corretamente o quadro que se destinava ao registo dos resultados. No entanto, no terceiro parâmetro, que se destinava ao registo das conclusões, foi onde as crianças tiveram mais dificuldade, pois a grande maioria do grupo não desenhou a planta com todas as suas partes constituintes. Esta dificuldade pode ter tido origem em três fatores.

Um deles terá a ver com o facto de, nesta faixa etária, as crianças não estarem concentradas o tempo todo da atividade, o que levou a que algumas delas estivessem

mais distraídas no decorrer da apresentação do vídeo (que foi feita no final da atividade), visualizando apenas algumas partes constituintes da planta em questão. Outro fator prender-se-á com o facto de terem desenhado o que haviam observado nas imagens do livro lido anteriormente (“João e o pé de feijão”).

É extraordinariamente importante desenvolver atividades experimentais envolvendo plantas, como defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, de plantas, etc.) (...) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área” (Silva *et al.*, 2016, p. 91). Há contudo que ter em conta que a capacidade de concentração das crianças nestas idades é reduzida pois são curiosas e interessadas em tudo o que as rodeia.

Finalmente, um terceiro fator que poderá explicar a dificuldade de registo das conclusões por parte das crianças prender-se-á com a motricidade fina pouco desenvolvida, o que as terá impossibilitado de desenharem o que pretendiam. Para Ramos e Cortez (2016, p. 25), é “importante estimular o desenvolvimento motor, devendo o educador de infância proporcionar diversas atividades que estimulam a coordenação de todos os movimentos, bem como a motricidade fina e grossa”. Para que esta dificuldade seja ultrapassada, é necessário aplicar mais exercícios que envolvam motricidade fina.

### **3.3 Avaliação de atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)**

A proposta de trabalho do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Anexo 4) foi realizada no dia 15 de junho de 2018, por um grupo de crianças de 5 anos, da Escola B. Este dispositivo de avaliação foi aplicado a um total de 24 crianças, no âmbito de uma atividade mais alargada, que teve por tema as regras de segurança em casa.

Para esta proposta de trabalho foram definidos quatro parâmetros de avaliação: identificação da consoante /p/; identificação de palavras que se iniciem com a letra /p/; motricidade fina; desenvolvimento de competências de cópia e caligrafia. Pormenorizos a seguir:

1. Identificação da consoante /p/: neste parâmetro pretende-se que a criança identifique, entre várias consoantes, a letra /p/ e a circunde.

1.1 Circunda corretamente todas as consoantes /p/ (6);

1.2 Circunda corretamente 4 a 5 consoantes /p/;

1.3 Circunda corretamente 1 a 3 consoantes /p/;

1.4 Resposta incorreta.

2. Identificação de palavras que se iniciem com a letra /p/: neste parâmetro é pretendido que a criança ao observar várias imagens, consiga identificar aquelas cujo nome começa com a letra /p/ e as pinte.

2.1 Pinta corretamente 3 imagens;

2.2 Pinta corretamente 2 imagens;

2.3 Pinta corretamente 1 imagem;

2.4 Resposta incorreta.

3. Motricidade fina: neste parâmetro é avaliado se a criança pinta corretamente as imagens, respeitando os contornos.

3.1 Pinta corretamente as imagens, respeitando os contornos;

3.2 Resposta incorreta.

4. Desenvolvimento de competências de cópia e de caligrafia: neste parâmetro pretende-se que a criança, ao olhar para a palavra escrita em letra de imprensa (“perigo.”), a copie, corretamente, em letra cursiva.

4.1 Copia corretamente a palavra “perigo”;

4.2 Resposta incorreta.

O Quadro 15 apresenta os parâmetros e os critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 15 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	<b>Parâmetros</b>	<b>Critérios</b>		<b>Cotação</b>
<b>1</b>	<b>Identificação da consoante /p/</b>	1.1. Circunda corretamente todas as consoantes /p/ (6)	3	3
		1.2. Circunda corretamente 4 a 5 consoantes /p/	2	
		1.3. Circunda corretamente 1 a 3 consoantes /p/	1	
		1.4. Resposta incorreta	0	
<b>2</b>	<b>Identificação de palavras que se iniciem com a letra /p/</b>	2.1. Pinta corretamente 3 imagens	3	3
		2.2. Pinta corretamente 2 imagens	2	
		2.3. Pinta corretamente 1 imagem	1	
		2.4. Resposta incorreta	0	
<b>3</b>	<b>Motricidade fina</b>	3.1. Pinta corretamente as imagens respeitando os contornos	1	1
		3.2. Resposta incorreta	0	
<b>4</b>	<b>Desenvolvimento de competências de cópia e de caligrafia</b>	4.1. Cópia corretamente a palavra “perigo”	3	3
		4.2. Resposta incorreta	0	
Total				10

O gráfico da Figura 8, apresentado na página seguinte, representa os resultados obtidos pelo grupo da faixa etária dos 5 anos, no dispositivo de avaliação apresentado no Anexo 4.

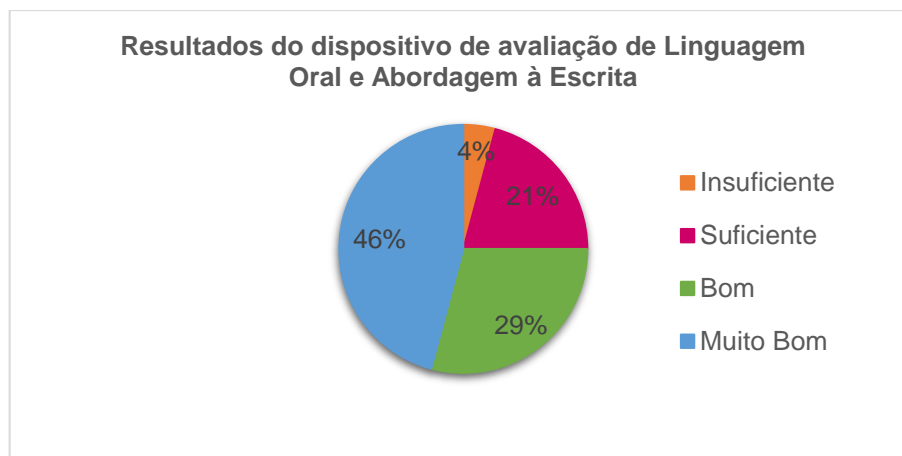


Figura 8– Resultados do dispositivo de avaliação de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Ao realizar a leitura deste gráfico, concluí que os resultados desta avaliação variam entre Insuficiente e Muito Bom. A maioria das crianças, alcançou o resultado de Muito Bom, que corresponde a 46%, ou seja, onze em 24 crianças obtiveram este resultado, pelo que pude constatar que o grupo revela ter bons conhecimentos acerca da letra /p/. Em relação aos restantes resultados, 29% do grupo (sete crianças) tiveram o resultado Bom, 21% (cinco crianças) obtiveram Suficiente, e apenas 4% do grupo, ou seja, uma criança, teve o resultado Insuficiente.

Este dispositivo de avaliação contemplava quatro parâmetros de avaliação. O parâmetro em que as crianças apresentaram mais dificuldades foi o parâmetro 1, em que apenas treze crianças obtiveram a cotação total. Esta dificuldade deveu-se ao facto de o exercício em questão ter letras muito semelhantes umas às outras (/p/, /b/, /d/, /q/), o que poderia induzir as crianças com mais dificuldades em erro. Apenas as crianças com conhecimentos mais sólidos conseguiram alcançar a cotação máxima. Este tipo de exercício é fundamental para que as crianças consigam fazer uma boa consolidação de uma determinada letra.

Por outro lado, o parâmetro em que o grupo obteve melhores resultados foi o parâmetro 3, o que revela que estas crianças têm a motricidade fina bastante desenvolvida. No parâmetro 4, o grupo obteve uma média 2,4 (em 3 valores), o que mostra que a grande maioria do grupo de crianças tem a competência de escrita e cópia bem desenvolvida. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016, p. 66), o educador deve proporcionar às crianças atividades onde seja possível o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso pois “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de

algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade”.

### **3.4 Avaliação de proposta de trabalho de Português (1.º ano)**

A proposta de trabalho da disciplina de Português (Anexo 6) foi realizada no decorrer de um dia em que todas as aulas foram conduzidas por mim, junto de uma turma de 1.º ano, da Escola A. Este dispositivo de avaliação foi aplicado a um total de 23 crianças. A aula de Português, em torno da obra *O Coelho Branco*, de António Torrado, teve a duração de duas horas e a proposta de trabalho com conteúdos gramaticais foi realizada no final. Quer a planificação quer o relato desta aula foram atrás apresentados – v. *supra*, 2.1.5 – Aula com turma de 1.º ano e 1.1.6 – Turma de 1.º ano (12 de novembro de 2018).

Para esta proposta de trabalho foram definidos cinco parâmetros de avaliação – formação de plurais; identificação de palavras no singular; identificação de palavras no feminino e no masculino; divisão e classificação de palavras quanto ao número de sílabas; formação de frases – apresentados pormenorizadamente a seguir:

1. Formação de plurais: neste parâmetro, pretende-se que os alunos ao lerem uma frase no singular, consigam formar o plural da mesma.

1.1 Forma o plural de todas as palavras (5);

1.2 Forma o plural corretamente (5 x 0,4);

1.3 Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,1, no máximo de 0,5;

1.4 Resposta incorreta

2. Identificação de palavras no singular: neste parâmetro é avaliado se o aluno ao ler várias palavras, consegue identificar aquelas que estão no singular.

2.1 Identifica 3 palavras;

2.2 Identifica 2 palavras;

2.3 Identifica 1 palavra;

2.4 Resposta incorreta.

3. Identificação de palavras no feminino e no masculino: neste parâmetro é pretendido que o aluno ao ler várias palavras, consiga identificar as que estão no género feminino e as que estão no género masculino e as escreva no lado correto do quadro.

3.1 Identifica 4 palavras no feminino;

3.2 Identifica 3 palavras no feminino;

3.3 Identifica 2 palavras no feminino;

3.4 Identifica 1 palavra no feminino;

3.5 Identifica 0 palavras no feminino;

3.6 Identifica 4 palavras no masculino;

3.7 Identifica 3 palavras no masculino;

3.8 Identifica 2 palavras no masculino;

3.9 Identifica 1 palavra no masculino;

3.10 Identifica 0 palavras no masculino;

3.11 Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,1.

4. Divisão e classificação de palavras quanto ao número de sílabas: este parâmetro avalia se os alunos quando leem as palavras, fazem uma correta divisão silábica da mesma e se a sabem classificar consoante o número de sílabas.

4.1 Divide corretamente todas as palavras (4). Por cada palavra correta 0,5;

4.2 Resposta incorreta;

4.3 Classifica corretamente 4 palavras. Por cada palavra correta 0,5;

4.4 Resposta incorreta.

5. Formação de frases: neste parâmetro é pretendido que o aluno ao olhar para palavras desordenadas, as consiga ordenar de modo a formar uma frase com sentido.

5.1 Ordenou corretamente as palavras;

5.2 Não ordenou corretamente as palavras;

5.3. Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,1.

O quadro 16 apresenta os parâmetros e os critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 16 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade na disciplina de Português

	<b>Parâmetros</b>	<b>Crítérios</b>		<b>Cotação</b>
<b>1</b>	<b>Formação de plurais</b>	1.1. Forma o plural corretamente de todas as palavras (5)	2	2
		1.2. Forma o plural corretamente (5 x 0,4)		
		1.3. Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,1, no máximo de 0,5	-0,1	
		1.4. Resposta incorreta	0	
<b>2</b>	<b>Identificação de palavras no singular</b>	2.1. Identifica corretamente 3 palavras	1	1
		2.2. Identifica corretamente 2 palavras	0,6	
		2.3. Identifica corretamente 1 palavra	0,3	
		2.4. Resposta incorreta	0	
<b>3</b>	<b>Identificação de palavras no feminino e no masculino</b>	3.1. Identifica corretamente 4 palavras no feminino	1	2
		3.2. Identifica corretamente 3 palavras no feminino	0,75	
		3.3. Identifica corretamente 2 palavras no feminino	0,5	
		3.4. Identifica corretamente 1 palavra no feminino	0,25	
		3.5. Resposta incorreta	0	
		3.6. Identifica corretamente 4 palavras no masculino	1	
		3.7. Identifica corretamente 3 palavras no masculino	0,75	
		3.8. Identifica corretamente 2 palavras no masculino	0,5	
		3.9. Identifica corretamente 1 palavra no masculino	0,25	
		3.10. Resposta incorreta	0	
		3.11. Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,1	-0,1	
<b>4</b>	<b>Divisão e classificação de palavras quanto ao número de sílabas</b>	4.1. Divide corretamente todas as palavras (4). Por cada palavra correta 0,5	2	4
		4.2. Resposta incorreta	0	
		4.3. Classifica corretamente 4 palavras. Por cada palavra correta 0,5	2	
		4.4. Resposta incorreta	0	
<b>5</b>	<b>Formação de frases</b>	5.1. Ordenou corretamente as 5 palavras	1	1
		5.2. Não ordenou corretamente as palavras	0	
		5.3. Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,1, no máximo de 0,5	-0,1	
<b>Total</b>				<b>10</b>

Na Figura 9, o gráfico apresentado refere-se aos resultados obtidos nesta atividade de Português.



Figura 9 – Resultados do dispositivo de avaliação de Português

Verifiquei que dos 23 alunos que realizaram a atividade, apenas um (4%) não atingiu os objetivos propostos, obtendo Fraco. O resultado de Suficiente foi obtido por três alunos, o que corresponde a 13%. Os resultados que a maior parte da turma obteve foi Bom e Muito Bom, sendo que cinco alunos (22%) obtiveram o primeiro resultado e os restantes catorze alunos (61%) o segundo. Assim, a média dos resultados obtidos foi de 8,5 valores, equivalente a Bom.

Ao verificar a grelha de correção (ver Anexo 7), constatei que o parâmetro onde os alunos revelaram maiores dificuldades foi no parâmetro 4. O exercício em questão pressupunha a divisão silábica e consequente classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Dado que apenas catorze alunos obtiveram o resultado total, verifiquei que estes conteúdos ainda não estavam bem consolidados, o que exige por parte do professor uma nova abordagem, talvez aplicando uma metodologia diferente para as crianças com mais dificuldades, bem como a aplicação de exercícios diferenciados. Baldy (citado em Abrecht, 1994, p.133) defende que “o erro não é apenas uma resposta não certa, algo falso que deve ser corrigido, é o culminar de um raciocínio com lógica própria, e que há que compreender para procurar ultrapassar”.

Com os resultados deste dispositivo de avaliação, posso concluir que os alunos compreenderam o que era solicitado nos exercícios, não apresentando grandes dificuldades na realização dos mesmos. Contudo, notei que os alunos apresentavam vários erros ortográficos e de acentuação. Segundo Perera (citado em Niza, Segura & Mota, 2011)

(...) uma abordagem diferenciada dos erros na escrita permite, quer aos alunos, quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento. E significa, sobretudo, que os professores não devem passar horas a assinalar erros em diferido e, ainda, que os alunos não devem ser empurrados para corrigir construções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas. (p. 11)

Nesta medida, é crucial que o professor não se preocupe tanto com o erro e em eliminá-lo, mas sim com o processo de utilização e correção por parte do aluno, de forma a que o aluno compreenda e não o volte a cometer.

### **3.5 Avaliação da proposta de trabalho de Matemática (4.º ano)**

Esta proposta de trabalho (Anexo 8) foi realizada no dia 15 de março de 2019, por alunos da turma de 4.º ano, da Escola B. Este dispositivo de avaliação foi aplicado a um total de 23 alunos e foi realizado no decorrer de um dia em que todas as aulas foram conduzidas por mim. A aula de Matemática teve a duração de uma hora e meia, e a proposta de trabalho que contém exercícios de aplicação foi aplicada após uma explicação sobre o conteúdo das probabilidades. Tinha como objetivo avaliar o que os alunos aprenderam sobre o conteúdo.

Foram definidos cinco parâmetros de avaliação: identificação de várias probabilidades de um acontecimento; comparação de probabilidades de diferentes acontecimentos; reconhecimento da probabilidade de vários acontecimentos; reconhecimento da probabilidade de um acontecimento; realização de um problema envolvendo a noção de probabilidade. Passo a discriminá-los:

1. Identificação de várias probabilidades de um acontecimento: neste parâmetro é avaliado se o aluno consegue identificar, entre várias frases, apenas as verdadeiras consoante a informação que lhe é fornecida.

1.1 Identifica corretamente todas as afirmações verdadeiras (3);

1.2 Identifica corretamente 2 afirmações verdadeiras;

1.3 Identifica corretamente 1 afirmação verdadeira;

1.4 Resposta incorreta.

2. Comparação de probabilidades de diferentes acontecimentos: este parâmetro avalia se o aluno consegue completar corretamente as frases com as palavras que lhe são fornecidas, comparando os acontecimentos.

2.1 Completa corretamente todas as frases (4);

2.2 Completa corretamente 3 frases;

2.3 Completa corretamente 2 frases;

2.4 Completa corretamente 1 frase;

2.5 Resposta incorreta.

3. Reconhecimento da probabilidade de vários acontecimentos: neste parâmetro avalia-se se o aluno após observar o enunciado do exercício consegue responder corretamente às questões.

3.1 Responde corretamente a todas as questões (3);

3.2 Responde corretamente a 2 questões;

3.3 Responde corretamente a 1 questão;

3.4 Resposta incorreta.

4. Reconhecimento da probabilidade de um acontecimento: neste parâmetro é avaliado se o aluno, após ler o enunciado do exercício e realizar a experiência, responde corretamente às questões e se justifica corretamente a sua escolha.

4.1 Responde corretamente a todas as questões (2);

4.2 Responde corretamente a 1 questão;

4.3 Justifica corretamente a sua resposta;

4.4 Resposta incorreta.

5. Realização de um problema envolvendo a noção de probabilidade: este parâmetro avalia se o aluno consegue

5.1 Responde corretamente;

5.2 Resposta incorreta.

O quadro 17 apresenta os parâmetros e os critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 17 – Parâmetros e critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática

	Parâmetros	Crítérios		Cotação
1	Identificação de várias probabilidades de um acontecimento	1.1. Identifica corretamente todas as afirmações verdadeiras (3)	2	2
		1.2. Identifica corretamente 2 afirmações verdadeiras	1,5	
		1.3. Identifica corretamente 1 afirmação verdadeira	1	
		1.4. Resposta incorreta	0	
2	Comparação de probabilidades de diferentes acontecimentos	2.1. Completa corretamente todas as frases (4)	1	1
		2.2. Completa corretamente 3 frases	0,75	
		2.3. Completa corretamente 2 frases	0,5	
		2.4. Completa corretamente 1 frase	0,25	
		2.5. Resposta incorreta	0	
3	Reconhecimento da probabilidade de vários acontecimentos	3.1. Responde corretamente a todas as questões (3)	3	3
		3.2. Responde corretamente a 2 questões	2	
		3.3. Responde corretamente a 1 questão	1	
		3.4. Resposta incorreta	0	
4	Reconhecimento da probabilidade de um acontecimento	4.1. Responde corretamente a todas as questões (2)	1	2
		4.2. Responde corretamente a 1 questão	0,5	
		4.3. Justifica corretamente a sua resposta	1	
		4.4. Resposta incorreta	0	
5	Realização de um problema envolvendo a noção de probabilidade	5.1. Responde corretamente	2	2
		5.2. Resposta incorreta	0	
Total				10

Como se pode analisar pelo gráfico apresentado na página seguinte (Figura 10), dos 23 alunos, onze (50%) atingiram o Muito Bom, cinco (18%) alcançaram o Bom e os restantes oito (32%) obtiveram o resultado de Suficiente. Consequentemente, a média da turma foi de 7,9 valores, que representa Bom.

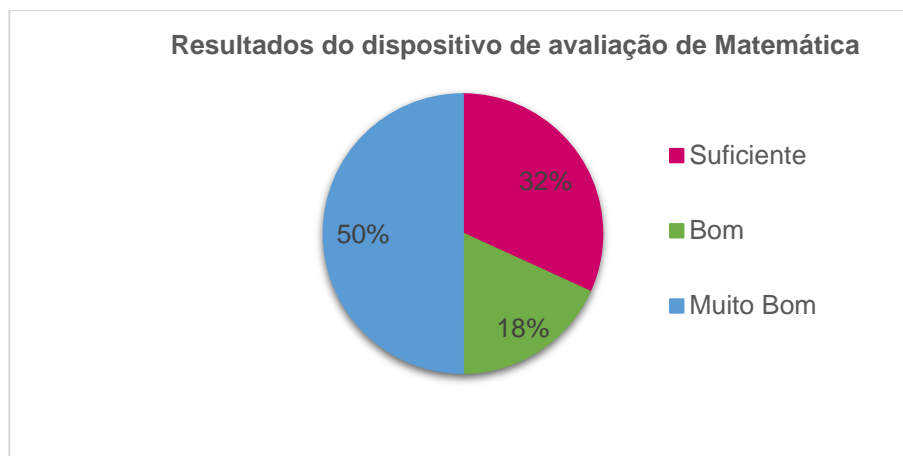


Figura 10 – Resultados do dispositivo de avaliação de Matemática

Ao confrontar o dispositivo de avaliação e a respetiva grelha de avaliação, constatei que o quarto exercício foi aquele no qual os alunos sentiram mais dificuldades. Este exercício, que abordava o conteúdo de matemática de probabilidades, pedia que os alunos lançassem uma moeda ao ar e analisassem as probabilidades de sair cara ou coroa e, de seguida, justificassem a sua resposta. A dificuldade esteve na justificação das respostas, pois muitos alunos não conseguiram justificar. Neste caso, para que os alunos ultrapassem esta dificuldade seria importante realizar mais exercícios que envolvam o poder de argumentação dos alunos, adotando diferentes estratégias. Alsina (2004, p. 137) defende que o conceito de probabilidade, nesta faixa etária, é difícil de ser introduzido, por isso, “deve introduzir-se de forma experimental e quase sempre sob a forma de jogo”.

Por outro lado, o exercício que apresenta maior taxa de sucesso entre os alunos é o exercício 1, cuja cotação era de 2 valores, sendo a média de respostas obtida pela turma de 1,8. Este exercício envolvia escolha múltipla, partindo da análise de uma imagem. Face às respostas, posso concluir que os alunos dominavam este conteúdo, uma vez que aplicaram bem os seus conhecimentos.

A proposta de trabalho utilizada para este dispositivo de avaliação apresenta uma gradação de dificuldade desde o primeiro até ao último exercício.

## **CAPÍTULO 4 – TRABALHO DE PROJETO *O LOBO - UIVAR PARA CONSERVAR***

O presente projeto, *O lobo – uivar para conservar*, tem como tema a conservação do lobo ibérico. Assim, ao longo das páginas que se seguem, serão abordadas a importância do respeito ambiental e a preservação de espécies animais. Estas temáticas fazem parte do currículo escolar e, segundo o Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo, do Ministério da Educação (s.d., p. 115), está relacionada com o bloco que “compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros”.

Posto isto, e perante a atualidade em que vivemos, onde consumimos muitos recursos naturais da Terra e não damos tempo para que estes se renovem, pondo em causa habitats e recursos que são necessários para que os animais sobrevivam, penso que se torna urgente abordar temas como este, pois necessitamos, cada vez mais, de sensibilizar a sociedade para o respeito e conservação ambiental e de alertar para as consequências das nossas ações.

De acordo com a Lei n.º 19/2014, deve ser um princípio da sociedade:

A conservação da natureza e da biodiversidade como dimensão fundamental do desenvolvimento sustentável impõe a adoção das medidas necessárias para travar a perda da biodiversidade, através da preservação dos habitats naturais e da fauna e da flora no conjunto do território nacional, a proteção de zonas vulneráveis, bem como através da rede fundamental de áreas protegidas, de importância estratégica neste domínio. (p. 2400)

Desta forma, sendo um tema com bastante importância ambiental, considerei interessante integrá-lo neste projeto que me proponho realizar em conjunto com as crianças.

O projeto *O lobo – uivar para conservar* tem como objetivo principal sensibilizar para a importância do respeito ambiental e preservação de espécies animais, focando-se na espécie animal denominada de *Canis lupus signatus* (lobo-ibérico). Esta é uma espécie protegida da qual se sabe pouco e se tem algum receio. Com este projeto, procuro dar a conhecer este animal contribuindo para ajudar na sua conservação.

Com a realização deste projeto, pretendo fomentar, não só nas crianças com quem virei a trabalhar, como em toda a comunidade envolvente à escola, uma alteração

dos comportamentos e atitudes em relação ao ambiente e à conservação da biodiversidade, particularmente do lobo-ibérico.

Este projeto irá abranger quase todas as disciplinas do 1.º CEB, sendo, deste modo, interdisciplinar. Assim, pretendo realizar atividades na área de Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões Artísticas e Formação Pessoal e Social, transmitindo e desenvolvendo diferentes competências, valores e atitudes.

#### **4.1 Fundamentação teórica do trabalho de projeto *O lobo – uivar para conservar***

Um projeto pode ser considerado como um conjunto de atividades previamente planificadas, que têm um determinado objetivo e onde são utilizados diversos recursos. O trabalho de projeto é uma metodologia que se centra num processo de ensino aprendizagem, onde o âmago da questão se encontra no interesse das crianças. Tal como Pereira (2014) afirma:

O trabalho de projeto é um meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto. (p. 18)

Esta metodologia surge para dar resposta aos interesses dos próprios alunos e mostra que a criança é um ser capaz e competente, bem como investigador apto para realizar pesquisas.

De acordo com Vasconcelos (citada em Pereira, 2014, p. 18), “a metodologia de trabalho de projeto pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem”. Quer isto dizer que, ao serem as crianças a mostrar interesse pelo tema, vão estar desde logo motivadas e envolvidas no projeto e vão ser as próprias a conduzir o seu desenvolvimento, sempre com o auxílio e supervisão do educador/professor. Para Vasconcelos (2012, p. 10), o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”, ou seja, para este tipo de trabalho é necessário que se saiba trabalhar em grupo, que se saiba cooperar e comunicar. Nesta metodologia todos participam e têm de interagir entre si, com o educador/professor e com a comunidade, uma vez que o objetivo dela

será responder a um problema e criar situações que ajudem na resolução do mesmo e, muitas vezes essas situações de resolução do problema têm de partir, sobretudo, da comunidade.

O trabalho de projeto tem características relacionadas com o papel do educador/professor nas várias fases do desenvolvimento do projeto, com os objetivos a que se propuseram e com as preocupações educativas.

Com este projeto visa-se a sustentabilidade na Terra e Preservação do Ambiente. A sustentabilidade na Terra é um tema que deve ser abordado ao longo de toda a educação das crianças, para que estas fiquem sensibilizadas e desenvolvam uma consciência de sustentabilidade ambiental. É fundamental alertar a sociedade para a preservação do meio ambiente e é desde cedo que se deve fazê-lo. Por isso, em todas as escolas é importante abordar o assunto e trabalhá-lo de forma a que contribua para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças, criando, assim, cidadãos ativos e responsáveis.

O ser humano precisa do ambiente para viver, pois é graças à natureza que temos os recursos de que necessitamos, tais como, água, plantas, animais, matérias-primas, entre outros. Posto isto, torna-se fundamental permitir que, nas escolas, os alunos incluam, no seu quotidiano, atitudes e adquiram e desenvolvam valores voltados para a preservação do ambiente. Para manter a saúde do planeta e de todos os seres vivos que nele vivem, é fulcral preservar o meio ambiente e, para isso, é necessário que haja um desenvolvimento sustentável. Segundo o Relatório da Comissão Brundtland (citado em Capucha, 2006, p. 18), “o desenvolvimento sustentável satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras poderem também satisfazer as suas.”. Ou seja, é importante frisar que as populações devem servir-se dos recursos sem nunca os esgotar, uma vez que, também as gerações futuras necessitam de se servir desses mesmos recursos para viver.

Os seres humanos, ao utilizarem recursos da natureza, não podem deixar de lembrar que não são só eles que necessitam desses recursos, também os animais e plantas necessitam de recursos para viverem e quando existe uma má gestão dessa utilização, os resultados podem ser catastróficos. Segundo Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Sá (2010):

Sabe-se que atualmente existem cerca de 3,6 milhões de espécies. No entanto, é estimado que mais de um quarto desse total poderá ser perdido até 2050 (...). A perda de biodiversidade é feita, sobretudo, através da desflorestação, que hoje acontece a um ritmo sem precedentes. (p. 15)

Nos dias de hoje, é do conhecimento público que muitas espécies estão extintas e, para o Grupo Lobo (2016), “uma das causas fundamentais de extinção de espécies animais é a perseguição que lhes é movida pelo Homem, tendo em vista a sua utilização como recurso natural ou, muito simplesmente, por serem consideradas como representando algo de maligno”. Posto isto, torna-se realmente evidente que é necessário e urgente que o ser humano mude algumas das suas atitudes e reflita sobre elas, para que possa, conscientemente, ajudar a travar a extinção de espécies e comece, verdadeiramente, a respeitar e preservar o ambiente de que todos nós necessitamos. Essas atitudes de mudança devem ser fomentadas nas crianças que serão o futuro do nosso Planeta e, por isso, devemos começar a sensibilizar e consciencializá-las para uma educação ambiental.

É essencial que, em qualquer escola, haja uma educação para o ambiente para que, de alguma maneira, essa educação contribua para o desenvolvimento pessoal das crianças e incuta nestas, deveres, valores e atitudes que futuramente serão bastante importantes para o ambiente.

O lobo é um animal que, ao longo dos anos, não tem criado uma boa relação com o ser humano e tem uma conotação negativa junto da sociedade, sobretudo em comunidades rurais. Como resultado, esta espécie tem sido perseguida e maltratada pelo Ser humano e, conseqüentemente, tem vindo a perder indivíduos nos seus grupos. Assim sendo, o lobo-ibérico é uma espécie que, segundo o Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF, 2017), está “em perigo” de extinção. Este estatuto foi dado ao lobo-ibérico segundo os critérios dos Livros Vermelhos que têm vindo a ser atualizados. De acordo com Cabral (coord., 2005), estes livros:

(...) têm sido reconhecidos, pelas entidades responsáveis pela conservação da natureza, as organizações não-governamentais, a comunidade científica e os decisores de projetos com incidência no ordenamento e gestão do território, como elementos de consulta e instrumento de apoio à tomada de decisão de inegável utilidade. Neles se indica o estatuto de ameaça das espécies selvagens, de acordo com critérios quantitativos para avaliar níveis de risco de extinção e, ainda, informação sobre as populações, causas de ameaça e medidas de conservação. (p. 15)

Apesar de tudo, a população de lobos está a aumentar em Portugal, graças às várias organizações e projetos que têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito da conservação da biodiversidade, principalmente, do lobo-ibérico. Os principais grupos e projetos envolvidos são o Grupo Lobo (2016), que “tem dado especial atenção à sensibilização e educação ambiental, participando e realizando diversas atividades que envolvem o público no conhecimento e conservação do lobo”, o Centro de Recuperação

do Lobo-Ibérico (2016), que tem por objetivo “providenciar um ambiente, em cativeiro, adequado para lobos que não podem viver em liberdade: animais vítimas de armadilhas, de cativeiro ilegal, de outros parques e jardins zoológicos e, ainda, outros que já nasceram no Centro, preservando a diversidade genética do lobo-ibérico”. Desta forma, e com a ajuda de projetos que possam ser realizados em escolas e com a abordagem de temas como estes nas escolas, é possível fomentar uma alteração dos comportamentos e atitudes em relação à conservação da biodiversidade, em particular do lobo-ibérico.

Para mudar as mentalidades e mostrar que todos podemos viver em harmonia com as várias espécies animais existentes no Mundo, é preciso sensibilizar a população, de forma a que haja uma alteração de comportamentos e atitudes relativos à conservação da biodiversidade.

## **4.2 Desenvolvimento do projeto**

### **4.2.1 Problema**

- Sensibilizar para a importância do respeito ambiental e preservação de espécies animais.
- Como podemos ajudar na conservação do lobo ibérico?

#### **4.2.1.1 Problemas parcelares**

- O que são animais ameaçados?
- O que são animais em perigo?
- O que são animais em vias de extinção?
- Quais as causas que levam as espécies a ficarem ameaçadas?
- Que medidas podemos tomar para evitar que espécies fiquem ameaçadas?

### **4.2.2 Destinatários**

Os principais destinatários do projeto são alunos do 1.º CEB (2.º e 3.º ano). A escolha dos destinatários foi feita de acordo com o Programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB, que tem como conteúdos de aprendizagem “Os seres vivos do seu ambiente”

e “Os seres vivos do ambiente próximo”, para o 2.º e 3.º ano de escolaridade, respetivamente.

As crianças estarão envolvidas diretamente na consecução do mesmo e a comunidade que irá ser sensibilizada para a tomada de decisões, medidas e atitudes que irão ajudar na conservação desta espécie. Também os professores titulares serão envolvidos na elaboração deste projeto.

#### **4.2.3 Entidades envolvidas**

As entidades envolvidas serão a escola (alunos e professores) onde o projeto se irá desenvolver, o Grupo Lobo, que “tem como missão trabalhar em prol da conservação do lobo e do seu ecossistema em Portugal e fomentar o interesse pelo lobo e pelas ciências que lhe respeitam através da informação da opinião pública” (Grupo Lobo, 2016), assim como o Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, localizado em Mafra. Também as famílias estarão envolvidas no projeto, uma vez que, ao serem sensibilizadas para a natureza deste projeto, irão agir de outra forma na sociedade.

#### **4.2.4 Motivação e Negociação**

Com o objetivo de motivar os alunos para a participação destes na elaboração do projeto serão desenvolvidas atividades como:

- Debates acerca da temática do projeto, com o objetivo de conseguir perceber as conceções alternativas das crianças, e onde as crianças irão ganhar interesse sobre o tema;
- Visualização de pequenos vídeos sobre o lobo-ibérico.

Em relação à negociação dos objetivos e do planeamento, pretende-se que haja por parte das crianças, uma reflexão acerca de vários aspetos, tais como:

- Saber pesquisar;
- Saber ouvir e respeitar em debates;
- Saber como e a quem comunicar;
- Saber trabalhar em grupo.

## **4.2.5 Objetivos**

### **4.2.5.1 Objetivos gerais**

- Desenvolver o trabalho de grupo e cooperação;
- Promover uma participação ativa na escola e na sociedade;
- Adquirir conhecimentos de modo a saber atuar futuramente;
- Promover a interdisciplinaridade entre diferentes áreas de conhecimento;
- Promover atividades práticas;
- Contribuir para o respeito ambiental e preservação de espécies animais.

### **4.2.5.2 Objetivos específicos**

- Definir o que são animais ameaçados, em perigo e em vias de extinção;
- Identificar alguns animais ameaçados, em perigo e em vias de extinção;
- Alertar para as ações humanas que ameaçam os animais;
- Sensibilizar para as medidas que devemos tomar para evitar que os animais fiquem ameaçados;
- Alertar e comunicar à comunidade/sociedade as medidas a tomar de modo a ajudar na conservação do lobo ibérico.

## **4.2.6 Planeamento**

O planeamento deste projeto estará dividido por fases, são elas:

### 1.ª fase – Sensibilização e investigação

Na primeira fase do projeto, julgo que seja de extrema importância sensibilizar os alunos para esta temática, uma vez que, estes terão de estar motivados e envolvidos de modo a colaborarem ao longo de todo o projeto.

Durante o período de sensibilização, as atividades a realizar serão:

- Palestras e atividades acerca da temática realizadas pelo Grupo Lobo (associação não-governamental de ambiente (ONGA), independente e sem fins lucrativos);

- Visualização de vídeos e imagens acerca do lobo e de outros animais ameaçados, em perigo e em extinção.
- Pesquisa acerca do tema na internet, livros, documentos, revistas, etc.;

Depois de todos os alunos estarem sensibilizados para a temática, inicia-se a investigação com o objetivo de adquirirem conhecimentos acerca do tema.

Para a investigação desta temática, serão desenvolvidas várias atividades nas diferentes áreas de conteúdo (Português e Estudo do Meio) de modo a adquirirem conhecimentos acerca da preservação do meio ambiente, dos animais ameaçados, em perigo e em extinção, e, mais concretamente, adquirirem conhecimentos específicos acerca do lobo, da sua condição enquanto animal ameaçado e quanto às medidas a tomar para a sua preservação.

Em relação ao Português, as atividades desenvolvidas serão: leitura de documentos, anteriormente pesquisados na internet, livros, revistas, etc., acerca do tema e atividades relacionadas com a exploração dos textos dependendo do tipo de texto.

Na área do Estudo do Meio, as crianças irão investigar temas como: a preservação do meio ambiente, os animais e a sua conservação.

### 2.<sup>a</sup> fase – Trabalho de campo – observação, recolha, tratamento e relato de dados

Nesta fase, as crianças já têm os conhecimentos necessários acerca do tema e, por isso, já conseguem compreender melhor a temática podendo ser realizadas outras atividades, tais como: visitas de estudo ao Centro de Recuperação do Lobo Ibérico (CRLI), na Quinta da Murta, Gradil, em Mafra, onde é possível visitar o habitat dos lobos e visitar várias exposições acerca do lobo-ibérico.

Durante esta fase, e consoante as suas pesquisas e as visitas de estudo, irá ser lançado às crianças o desafio de recolherem dados acerca do lobo, com o objetivo de realizarem um gráfico acerca da população de lobos em Portugal durante os últimos anos, realizando, deste modo, uma atividade na área do Matemática e do Estudo do Meio.

Em relação ao Português e ao Estudo do Meio, também será realizada uma atividade nestas áreas que, consiste na concretização de relatórios da visita de estudo,

onde, as crianças, relatam tudo aquilo que observaram, aprenderam e gostavam de ter observado e aprendido.

### 3.ª fase – Divulgação dos conhecimentos obtidos durante a realização do projeto, na escola e comunidade

Na terceira fase do projeto, os alunos iniciarão a realização de trabalhos em grupo, com o objetivo de divulgar todos os conhecimentos aprendidos durante a realização do projeto.

No trabalho de grupo as atividades realizadas serão:

- Cartazes para serem afixados nos espaços comuns da escola, com o objetivo de sensibilizar todos os alunos, corpo docente e não docente e encarregados de educação;
- Apresentação dos resultados das pesquisas de cada grupo a todas as turmas;
- Realização de panfletos alusivos à conservação do lobo ibérico e às medidas a tomar para que outros animais não fiquem em perigo (Anexo 10);
- Entrega dos panfletos a todos os encarregados de educação.

Realizar-se-á, deste modo, interdisciplinaridade nas áreas de Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas.

## **4.2.7 Recursos**

### **4.2.7.1 Recursos Humanos**

Os recursos humanos são todas as entidades envolvidas: a escola onde se irá desenvolver o projeto (alunos e professores), Grupo Lobo (técnicos do Grupo que vêm à escola fazer as palestras e as atividades com as crianças) e o Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, que é o local onde se realizam as visitas de estudo para se observarem os lobos e as exposições relacionadas com este animal. Também as famílias serão um recurso, na medida em que, ao serem sensibilizados para o projeto, irão agir de outro modo na sociedade.

#### **4.2.7.2 Recursos Materiais**

- Salas de aula para a realização das palestras e atividades do Grupo Lobo;
- Computadores para a visualização de vídeos, realização de *PowerPoint*, documentos escritos, entre outros;
- Projetor para as apresentações;
- Livros, internet, jornais e revistas como auxiliares de pesquisa;
- Cartolinas;
- Tesouras;
- Colas;
- Folhas A4.

#### **4.2.8 Produtos Finais**

Com a realização deste projeto, pretende-se que, tanto os alunos como toda a comunidade envolvida (dentro e fora da escola) adquiram os conhecimentos fundamentais acerca do lobo-ibérico e acerca dos animais ameaçados, em perigo e em extinção. E que, deste modo, possam começar a agir, de modo a não pôr em causa as espécies existentes no Planeta Terra. Pretende-se ainda que todos os envolvidos ganhem interesse sobre o tema e que percebam como é importante estarem atentos à atualidade, para que, deste modo, possam ajudar outras espécies e impeçam que fiquem ameaçadas.

Deste modo, as crianças realizarão atividades que sensibilizem e mostrem a toda a comunidade o seu trabalho, empenho e as competências que adquiriram ao longo do decorrer do projeto. Essas atividades são:

- Realização de cartazes e trabalhos;
- Realização de panfletos de sensibilização;
- Debates acerca de espécies animais que possam estar ameaçadas, com o objetivo de tomar medidas contra essa realidade;
- Exposição de todos os cartazes, panfletos e trabalhos;

## 4.2.9 Avaliação

### 4.2.9.1 Do processo

A avaliação do processo irá ser feita através de um debate, onde todos os alunos envolvidos no projeto irão demonstrar o seu ponto de vista, como o projeto decorreu, se gostaram de participar, o que mudariam de modo a torná-lo melhor, quais as maiores dificuldades sentidas ao longo do processo, etc.

Serão também realizadas fichas de auto e heteroavaliação relativas à pesquisa de cada aluno e em relação ao trabalho de cada membro do grupo (Anexos 11 e 12).

### 4.2.9.2 Do produto final

A avaliação do produto final será feita através de fichas de autoavaliação (adaptadas de Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006), onde os alunos envolvidos no projeto poderão avaliar a aquisição de conhecimentos (Anexo 13).

Também serão feitos inquéritos aos professores titulares das turmas envolvidas no projeto (Anexo 14) e, aos encarregados de educação, de modo a perceber se tomaram conhecimento do projeto (Anexo 15).

## 4.2.10 Calendarização

No quadro apresentado abaixo, encontra-se a calendarização do projeto que irá ser realizado ao longo de um ano letivo.

Quadro 18 – Calendarização do projeto

Mês	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Atividades										
Motivação e Negociação										
1. <sup>a</sup> fase										
2. <sup>a</sup> fase										
3. <sup>a</sup> fase										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

### **4.3 Considerações finais do trabalho de projeto**

Com a realização deste projeto, podemos refletir acerca da importância da natureza nas nossas vidas e como a existência de todas as espécies são importantes para o equilíbrio e sustentabilidade na Terra.

Este projeto visa sensibilizar para o respeito ambiental e para a preservação de espécies animais e com a sua realização nas escolas, é expectável que se consiga desenvolver e fomentar nas crianças atitudes e valores de respeito ambiental.

Sendo este um tema atual (e que, provavelmente, o continuará a ser), penso que seja importante que projetos com temáticas relacionadas com esta continuem a ser implementados para que as crianças estejam sempre motivadas e interessadas e nunca se esqueçam do seu papel fundamental como cidadãos ativos e responsáveis.

Ao desenvolver este projeto estamos a desenvolver uma população mais informada, principalmente, crianças mais informadas que futuramente saberão agir. Não só as crianças são importantes para este projeto, como também toda a comunidade é crucial, na medida em que, todos temos de agir e tomar medidas de preservação ambiental.

Em suma, este projeto pretende desenvolver várias atividades com as crianças com o objetivo de fomentar uma consciência ambiental e de criar uma população informada, ativa e responsável que atua corretamente.

## REFLEXÃO FINAL

O Relatório de Estágio apresentado tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o meu percurso académico e, para a sua realização, tive em consideração todos os momentos de prática que decorreram ao longo dos quatro semestres. Como afirmam Mesquita e Machado (2019, p. 41), esta reflexão é bastante importante no processo de formação “uma vez que influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional”. Também Caldeira, Pereira e Botelho (2017) salientam que

(...) ser reflexivo e consciente na sua autoavaliação, acreditando que a crítica construtiva, a imparcialidade, o rigor intelectual, a humildade, a vontade de inovar e o diálogo permitirão fazer a ponte entre a teoria e a prática ligando-as ao contexto real de cada indivíduo. (p. 64)

Ao longo destes quatro semestres, tive a oportunidade de observar alguns momentos de prática de educadores e professores como de concretizar atividades/aulas junto dos grupos/turmas com quem estagiei. Neste Relatório, pretendi que fossem abrangidos o maior número de situações possíveis, desde atividades de Educação Pré-Escolar a aulas do 1.º Ciclo, abrangendo quase todas as Áreas, Domínios e Disciplinas de todos estes níveis etários.

A oportunidade de contactar com a realidade educativa, ou seja, de observar e interagir com os grupos/turmas com quem estagiei e com os vários educadores/professores cooperantes foi uma prática bastante benéfica, na medida em que podemos pôr em prática toda a teoria aprendida e comprovar se as planificações e intervenções pensadas e realizadas foram as mais adequadas. Alarcão e Tavares (2003) salientam que para este processo de reflexão do estagiário se tornar mais íntegro

(...) é necessário, criar um clima favorável, positivo, de entajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e professor [...] a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. (p. 61)

Ou seja, é necessário que haja o debate sobre aquilo que foi feito e poderia ser alterado, pois só desta forma podemos aperfeiçoar a nossa prática e aprender para sermos cada vez melhores futuramente.

A prática pedagógica, sem dúvida, é um elemento fulcral para a nossa formação enquanto futuros educadores/professores. Alarcão e Tavares (2003, p. 59) afirmam que a prática pedagógica consiste em “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se profissional para que os alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. Desta forma, segundo Alarcão (1996, p. 91), “o supervisor/orientador de estágio será encarado como promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem *continuum*”.

A formação de educadores e de professores tende a ser um processo lento, onde cada experiência vai contribuir para o crescimento pessoal e profissional. Tal como Brandão (citado em Mesquita & Roldão, 2017, p.16) afirma, a formação não se define, “mas constrói-se passo a passo num processo lento, sendo como um livro feito de muitas folhas, cada uma relatando uma experiência vivida, posteriormente conscientizada e selecionada para ser introduzida no computador que existe em cada um de nós”.

A elaboração deste Relatório permitiu que fizesse uma análise sobre as minhas práticas e sobre aquelas que observei, desenvolvendo, assim, a minha capacidade de observação, análise e reflexão. Com a investigação feita para fundamentar o Relatório, sinto que passei a conhecer novas metodologias, estratégias e perspetivas. Com algumas identifico-me e com outras não. Contudo, deparei-me com algumas dificuldades na realização do Relatório. Uma delas prende-se com o facto de nem sempre ter conseguido encontrar a bibliografia desejada e atualizada; outra está relacionada com o tempo que temos para a realização do relatório, pois este é feito ao mesmo tempo que a prática profissional e enquanto as aulas teóricas na ESE João de Deus decorrem, não podendo dispensar o tempo que gostaria para a sua realização.

Concluo, com a perceção de que tanto a Licenciatura como o Mestrado, e a prática profissional realizada desde o primeiro ano, me preparam para a vida profissional que agora irei enfrentar. O trabalho como futura educadora/professora irá ser contínuo e estarei em constante adaptação e aprendizagem, pois, tal como referem Alarcão e Canha (2013, p. 50) ,“viver e exercer uma profissão hoje implica o envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento”. Assim, estarei em constante adaptação e aprendizagem e a construir o meu conhecimento.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura – estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Aranão, I., V., D. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Brasil: Papyrus Editora.
- Arends, R. L. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill Portugal.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., F., e Timóteo, M., C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., F., e Timóteo, M., C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Botelho, A., T., C., P., S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Tese de doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha.
- Buescu, Helena, C., Morais, J., Rocha, M. R., e Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Cabral, M. J. (coord.). (2005). *Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal*. Lisboa: Instituto da Conservação da Natureza.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., e Botelho, T. S. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 48.
- Capucha, L. (ed.). (2006). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a sustentabilidade – Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, J. P., e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril 2011.
- Costa, M. J. (coord.). (1995). *Uma pequenina luz bruxuleante... António Torrado*. Porto: Editora Civilização.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Decreto Lei n.º 19/2014. (2014). Define as bases da política de ambiente. *Diário da República* n.º 73/2014, Série I, de 2014-04-14.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016).
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Diniz, M., A., S. (1994). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.
- Fabregat, C., H., e Fabregat, M., H. (1989). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Faure, G., e Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., e Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências: Sugestões para professores do ensino básico e do ensino secundário*. Lisboa: ASA.
- Grupo Lobo. (2016). Centro de recuperação do lobo ibérico. Sensibilização e educação ambiental. Recuperado em 18 de maio de 2018 de <http://www.grupolobo.pt/centro-de-recuperacao-do-lobo-iberico>
- Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas. (2017). Lobo-Ibérico. Recuperado em 18 de maio de 2018 de <http://www2.icnf.pt/portal/pn/biodiversidade/patrinatur/especies/mam/lob-ib>
- Lima, T. (1989). *Educação física e desporto – temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J., e Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Machado, J., B. (2002). A literatura infantil e as novas tecnologias. In Mesquita, A. (coord.). *Pedagogias do imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, V., F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa, O., e Cardoso, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Marques, R. (2001). *Saber educar – Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 anos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., e Sá, P. (2010). *Explorando interações – sustentabilidade na Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, J. A. (s.d.). *Enciclopédia geral da Educação*. Lisboa: Oceano Grupo Editorial.
- Mesquita, E., e Machado, J. (2019). Formação, supervisão e reflexividade dos formandos sobre a prática profissional. In Mesquita, E., Roldão, M., C., e Machado, J. *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão; 41-72.

- Mesquita, E., e Roldão, M., C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., e Roldão, M. C. (2019). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In Mesquita, E., Roldão, M., C., e Machado, J. *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão; pp. 13-40.
- Ministério da Educação (s.d.). *Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., Segura, J., e Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pereira, A. L. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. (Tese de mestrado). Recuperado de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Pinto, J., e Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O., Guimarães, H., M., e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Cacém, Portugal: Texto Editora.
- Ramos, V. M. B. e Cortez, M. (2016). *O currículo na valência de creche*. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 17-26.
- Ruivo, I. M., S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Tese de doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., e Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., e Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Silva, M. A. L. S. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Torrado, A. (2016). *O Coelho Branco*. Lisboa: Soregra.
- Torres, M., G., S. (2002). A relação texto/imagem na literatura para crianças: Confluências e disjunções. In Mesquita, A. (coord.). *Pedagogias do imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.
- Traça, M., E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas Sul.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1 – Guião para dramatização da Guerra Civil**

## Guião para dramatização da Guerra Civil

<b>Personagens:</b>	D. Miguel
	D. Pedro IV
	Apoiantes de D. Miguel (absolutistas)
	Apoiantes de D. Pedro IV (liberais)
<b>Adereços:</b>	2 coroas para cada rei
	Convenção de Évora Monte e canetas com pluma

### Guião

Chega ao Brasil a informação de que D. Miguel se aclamou rei de Portugal

**D. Pedro IV** (no Brasil) – Portugal não quer um rei como o meu irmão! Tenho de ajudar aquele povo. Afinal, aquele é o meu país!

**D. Miguel** – Só faz sentido ser rei quando se detém todo o poder! Vamos acabar com este liberalismo, já!

**D. Pedro IV** (no barco, a caminho de Portugal) – Não sei o que o meu irmão tem na cabeça... Não acho justo que o rei dê mais importância a si próprio do que ao seu país. Já não faz sentido reinar desta forma.

O exército de D. Pedro IV desembarca no Porto

**Apoiantes de D. Pedro IV - liberais** – Vamos lutar com D. Pedro nestas lutas liberais. Verdadeiro Rei Soldado. Defende os nossos ideais!

**Apoiantes de D. Miguel – absolutistas** (a cercar o exército liberal) – Vão-se embora, liberais! Estão perdidos! Estão cercados!

**Liberais** – Há centenas de miguelistas, temos de entrar em ação!

**D. Pedro IV** – Não disparem para aquele lado, está ali o meu irmão!

Após todas as derrotas

**D. Miguel** – Já não posso estar no trono, ser um rei como os antigos... Vou para Viena de Áustria, reencontrar velhos amigos!

**D. Miguel e D. Pedro IV** – Vamos deixar por escrito as nossas resoluções: ficará Évora Monte a lembrar tais intenções!

## **Anexo 2 – Proposta de trabalho da área do Conhecimento do Mundo**

## Proposta de trabalho da área do Conhecimento do Mundo

Nome: \_\_\_\_\_

### Protocolo Experimental: Seres vivos







#### 1. Questão problema

Do que necessitam as plantas para viver?

#### 2. Previsões

Faz uma cruz (X) no que achas que uma planta necessita para viver.

#### 3. Materiais





- Copos de plástico
- Terra
- Feijões
- Borrifador com água

**4. Procedimentos**

- 4.1. Coloca um pouco de terra no fundo do copo;
- 4.2. Deita três feijões e coloca mais um pouco de terra;
- 4.3. Borrifa o interior do copo com água;
- 4.4. Observa o que irá acontecer.

**5. Resultados**

Regista o que observaste, colocando uma cruz (X) no que utilizaste para semear o feijão.

**6. Conclusões**

Depois de realizares a experiencia e de observares o vídeo, desenha o que pensas que irá acontecer à semente do feijão.

**Anexo 3 – Grelha de avaliação da proposta da área do Conhecimento do Mundo**

### Grelha de avaliação da proposta da área do Conhecimento do Mundo

Grelha de Avaliação						
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	Total	Resultado da Avaliação
<b>Cotação</b>	Sem Cotação	3	4	3	10	
<b>Crianças</b>						
C1	Sim	3	2	3	8	Bom
C2	Sim	3	0	0	3	Insuficiente
C3	Sim	3	2	3	8	Bom
C4	Sim	2	4	3	9	Muito Bom
C5	Sim	2	2	3	7	Bom
C6	Sim	3	4	3	10	Muito Bom
C7	Sim	2	4	3	9	Muito Bom
C8	Não	3	0	0	3	Insuficiente
C9	Sim	3	2	3	8	Bom
C10	Sim	1	4	3	8	Bom
C11	Não	3	0	3	6	Suficiente
C12	Sim	3	2	3	8	Bom
C13	Sim	2	4	3	9	Muito Bom
C14	Sim	3	2	3	8	Bom
C15	Sim	0	0	0	0	Fraco
C16	Sim	2	0	0	2	Fraco
C17	Sim	3	0	0	3	Insuficiente
C18	Sim	3	2	3	8	Bom
C19	Não	3	2	3	8	Bom
C20	Sim	3	2	3	8	Bom
C21	Sim	3	0	0	3	Insuficiente
C22	Sim	3	2	3	8	Bom
C23	Sim	3	0	0	3	Insuficiente
<b>Média do grupo</b>	Sim	2,6	1,7	2	6,4	Suficiente

**Anexo 4 – Proposta de trabalho do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

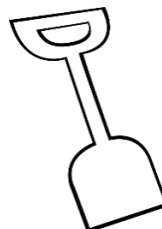
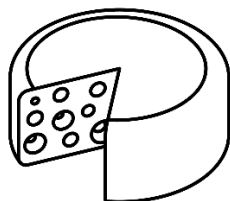
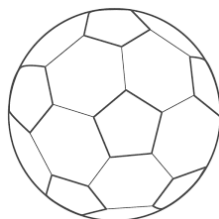
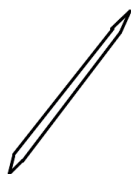
## Proposta de trabalho do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: \_\_\_\_\_

1. Circunda todas as letras /p/.

p p b d p p  
p d p p q

2. Pinta as imagens cujo nome começa pela letra /p/.



3. Copia a seguinte palavra:

perigo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Anexo 5 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho do domínio da  
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

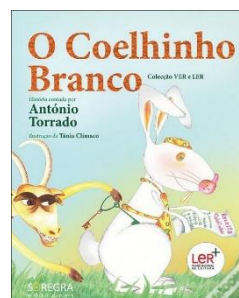
**Grelha de avaliação da proposta de trabalho do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

<b>Grelha de Avaliação</b>						
<b>Parâmetros</b>	<b>n.º 1</b>	<b>n.º 2</b>	<b>n.º 3</b>	<b>n.º 4</b>	<b>Total</b>	<b>Resultado da Avaliação</b>
<b>Cotação</b>	3	3	1	3	10	
<b>Crianças</b>						
C1	2	2	1	0	5	Suficiente
C2	3	3	1	3	10	Muito Bom
C3	2	2	1	3	8	Bom
C4	1	3	0	3	7	Bom
C5	2	2	1	3	8	Bom
C6	2	2	1	0	5	Suficiente
C7	3	3	0	3	9	Muito Bom
C8	1	2	1	0	4	Insuficiente
C9	3	3	1	3	10	Muito Bom
C10	3	2	1	3	9	Muito Bom
C11	2	3	0	3	8	Bom
C12	1	3	0	3	7	Bom
C13	3	2	1	3	9	Muito Bom
C14	3	3	0	0	6	Suficiente
C15	0	3	0	3	6	Suficiente
C16	3	3	1	3	10	Muito Bom
C17	3	3	1	3	10	Muito Bom
C18	3	1	1	3	8	Bom
C19	3	3	1	3	10	Muito Bom
C20	2	2	1	0	5	Suficiente
C21	3	2	1	3	9	Muito Bom
C22	2	3	1	3	9	Muito Bom
C23	3	3	1	3	10	Muito Bom
C24	3	2	0	3	8	Bom
<b>Média do grupo</b>	2,3	2,5	0,7	2,4	7,9	Bom

## **Anexo 6 – Proposta de trabalho de Português**

## Proposta de trabalho de Português

Nome: \_\_\_\_\_



1. Escreve a seguinte frase no plural.

O coelho vai à horta.

\_\_\_\_\_

2. Pinta as palavras que estão no singular.

bois

amigo

cão

cabra

formigas

3. Escreve na tabela as palavras, consoante o seu género.

Feminino		Masculino	
porta	coelho	couves	formiga
cão	casa	caldinho	boi

4. Faz a divisão silábica das seguintes palavras e classifica-as quanto ao número de sílabas, circundando a alínea correta.

amigo - \_\_\_\_\_

- a) monossílabo (1)
- b) dissílabo (2)
- c) trissílabo (3)
- d) polissílabo (+3)

boi - \_\_\_\_\_

- a) monossílabo (1)
- b) dissílabo (2)
- c) trissílabo (3)
- d) polissílabo (+3)

galo - \_\_\_\_\_

- a) monossílabo (1)
- b) dissílabo (2)
- c) trissílabo (3)
- d) polissílabo (+3)

corajoso - \_\_\_\_\_

- a) monossílabo (1)
- b) dissílabo (2)
- c) trissílabo (3)
- d) polissílabo (+3)

5. Ordena as palavras de modo a formares uma frase.

à coelho foi horta. O

---

**Anexo 7 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Português**

### Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Português

Grelha de Avaliação							
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	n.º 5	Total	Resultado da Avaliação
<b>Cotação</b>	2	1	2	4	1	10	
<b>Alunos</b>							
A1	2	1	2	4	1	10	Muito Bom
A2	0,4	0,6	0	0	0	1	Fraco
A3	2	1	1,9	4	0,9	9,8	Muito Bom
A4	1,2	1	1,8	2	0,9	6,9	Suficiente
A5	2	1	1,9	4	1	9,9	Muito Bom
A6	1,9	1	1,8	4	0,9	9,6	Muito Bom
A7	2	1	2	3,5	1	9,5	Muito Bom
A8	2	1	2	4	1	10	Muito Bom
A9	1,9	1	2	4	1	9,9	Muito Bom
A10	2	1	2	3	0,9	8,9	Bom
A11	2	0,6	2	3,5	0,8	8,9	Bom
A12	1,2	1	2	4	0,8	9	Muito Bom
A13	1,9	1	2	3	1	8,9	Bom
A14	1,9	1	1,9	4	0,9	9,7	Muito Bom
A15	2	1	2	4	1	10	Muito Bom
A16	1,9	1	2	4	1	9,9	Muito Bom
A17	1,2	0,3	2	2	0,8	6,3	Suficiente
A18	2	0,6	1,5	2	0,9	7	Bom
A19	1,8	1	2	4	1	9,8	Muito Bom
A20	1,4	0,6	1	4	0,9	7,9	Bom
A21	1	1	1	3,5	0	6,5	Suficiente
A22	2	1	1,9	4	1	9,9	Muito Bom
A23	1,9	1	1,9	4	1	9,8	Muito Bom
<b>Média da turma</b>	1,7	0,9	1,8	3,4	0,9	8,5	Bom

## **Anexo 8 –Proposta de trabalho de Matemática**

## Proposta de trabalho de Matemática

# Probabilidades

Nome: \_\_\_\_\_

1. De um saco com 2 bolas amarelas, 3 encarnadas e 4 azuis, retirou-se ao acaso, uma bola.  
Coloca uma cruz (X) nas afirmações verdadeiras.

- É impossível que a bola seja verde.
- É menos provável que a bola seja azul do que encarnada.
- É certo que não é preta.
- É possível que a bola seja amarela.



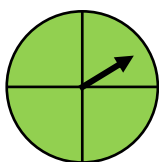
2. Completa as seguintes frases escolhendo, de entre as palavras dadas, as que te parecem convenientes:

impossível  
certo  
tão provável  
probabilidade  
menos provável  
possível

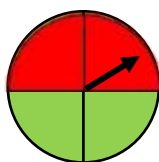
No lançamento de um dado (faces: 1, 2, 3, 4, 5, 6)

- é \_\_\_\_\_ que saia o 1;
- é \_\_\_\_\_ que saia o 9;
- é \_\_\_\_\_ sair um número par como um número impar;
- é \_\_\_\_\_ que vai sair um número inteiro.

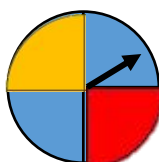
3. A cor preferida do Gustavo é a verde. Imagina que o Gustavo vai fazer girar cada uma das roletas da imagem.



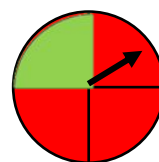
A



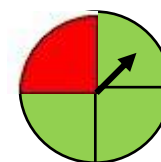
B



C



D



E

3.1. Em qual das roletas é impossível a seta apontar para a cor preferida do Gustavo?

---

---

3.2. Em qual ou em quais das roletas te parece muito provável a seta apontar para a cor verde? E pouco provável?

---

---

3.3. Se o Gustavo quiser ter a certeza de que a seta aponta para a cor verde, qual das roletas deve fazer girar?

---

---

4. Realiza a experiência de lançar uma moeda ao ar e registar a face que ficou voltada para cima.

4.1. Se fizeres apenas um lançamento, quais são os acontecimentos que podem ocorrer?



---

---

4.2. Indica, circundando a alínea correta, qual das afirmações seguintes é verdadeira se fizeres apenas um lançamento. Explica a tua resposta.

A – É mais provável sair “coroa”.

B – É mais provável sair “cara”.

C – É tão provável sair “cara” como “coroa”.

---

---

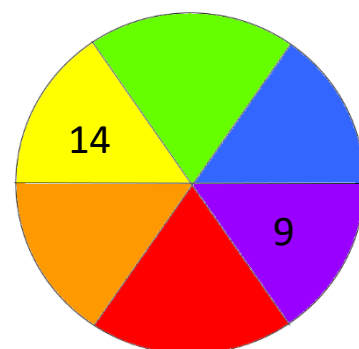
5. A Luísa quer construir uma Roda da Sorte tal que

seja certo sair um número inteiro compreendido entre 5 e 15

mas,

seja impossível sair um múltiplo de 5.

Já escreveu os números 9 e 14.



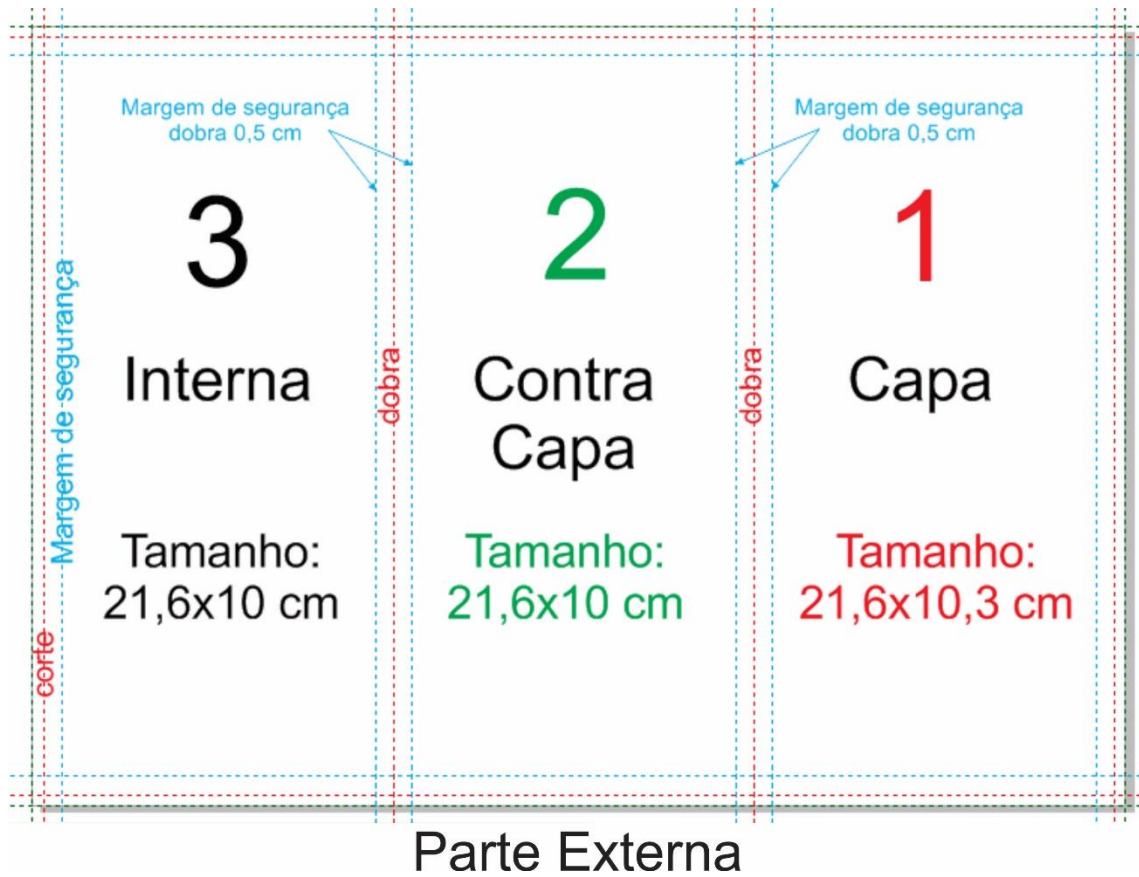
**Anexo 9 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática**

### Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Matemática

Grelha de Avaliação							
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	n.º 5	Total	Resultado da Avaliação
<b>Cotação</b>	2	1	3	2	2	10	
<b>Alunos</b>							
A1	1,5	0,75	2	1	0	5,25	Suficiente
A2	2	1	3	2	2	10	Muito Bom
A3	2	1	2	1	2	8	Bom
A4	2	1	2	1	2	8	Bom
A5	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
A6	2	1	2	1	0	6	Suficiente
A7	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
A8	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
A9	1,5	1	2	2	2	8,5	Bom
A10	1,5	0,5	2	1	0	5	Suficiente
A11	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
A12	2	1	3	2	2	10	Muito Bom
A13	2	1	3	2	2	10	Muito Bom
A14	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
A15	1	0,5	2	1	2	6,5	Suficiente
A16	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
A17	2	0,75	1	1	2	6,75	Suficiente
A18	2	0,75	1	0,5	2	6,25	Suficiente
A19	2	1	1	0,5	2	6,5	Suficiente
A20	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
A21	2	1	3	1	2	9	Muito Bom
A22	0	1	3	0,5	2	6,5	Suficiente
A23	2	0,75	2	1	2	7,75	Bom
<b>Média da turma</b>	1,8	0,9	2,3	1,2	1,7	7,9	Bom

## **Anexo 10 - Estrutura do panfleto**

## Estrutura do panfleto



**Anexo 11 - Ficha de autoavaliação sobre a pesquisa realizada**  
**(adaptado de Lopes & Silva, 2012)**

## Ficha de autoavaliação sobre a pesquisa realizada

(adaptado de Lopes & Silva, 2012)

Autoavaliação do meu processo de pesquisa			
Atividade:			
Nome do aluno:			
	Sim	Às vezes	Não
Defini bem o assunto da minha investigação.			
Consultei várias fontes de pesquisa.			
Compreendi as informações antes de as anotar.			
Utilizei as estratégias para resumir a informação.			
Organizei a informação de maneira lógica para me ajudar a compreendê-la.			

**Anexo 12 – Ficha de heteroavaliação (adaptado de Lopes & Silva, 2012)**

**Ficha de heteroavaliação**  
**(adaptado de Lopes & Silva, 2012)**

Heteroavaliação			
Nome:			
	Sim	Às vezes	Não
Os meus colegas fizeram uma grande quantidade de sugestões.			
Os meus colegas estiveram empenhados ao longo de todo o tempo em que trabalhamos juntos.			
Os meus colegas estiveram abertos às minhas sugestões.			
Eu e os meus colegas fomos capazes de, em grupo, completarmos todas as tarefas solicitadas.			

**Anexo 13 – Autoavaliação do produto final dos alunos envolvidos no projeto**  
**(adaptado de Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006)**

**Autoavaliação do produto final dos alunos envolvidos no projeto**

**(adaptado de Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006)**

Autoavaliação final do projeto			
	Sim	Às vezes	Não
Senti-me motivado.			
Mostrei interesse ao longo do projeto.			
Realizei todas as atividades pretendidas.			
Colaborei com os meus colegas.			
Adquiri conhecimentos.			
Sensibilizei outros para o projeto.			
O que mais gostei durante a realização do projeto:			
O que menos gostei durante a realização do projeto:			

**Anexo 14– Inquérito para os professores titulares  
das turmas envolvidas no projeto**

### Inquérito para os professores titulares das turmas envolvidas no projeto

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Organização do projeto				
Objetivos definidos e claros				
Objetivos foram atingidos				
Atividades pertinentes				
Comunicação dos alunos às outras turmas				
Comunicação dos alunos à comunidade				
De que forma, pensa que este projeto foi importante para os alunos envolvidos na sua realização?				

## **Anexo 15 – Inquérito aos encarregados de educação**

### Inquérito aos encarregados de educação

	Sim	Pouco	Não
Tomou conhecimento do projeto?			
Considera importante a realização de projetos desta natureza na escola?			
De que forma tomou conhecimento do projeto?			
Porque considera importante a realização de projetos desta natureza na escola?			
Que outros temas considera importantes serem trabalhados, futuramente, na escola?			