

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Ana Lúcia Santos Silva Rodrigues Pina

Lisboa, setembro de 2018

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Ana Lúcia Santos Silva Rodrigues Pina

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do

Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, setembro de 2018

Agradecimentos

Este trabalho é o estado físico e materializado da dedicação que investi neste percurso que se tornou mais fácil graças a quem comigo o percorreu. O mérito próprio de nada me valeria sem cada um daqueles que dele fizeram parte. A todos presto o meu sincero e sentido agradecimento, esperando tê-lo feito a cada dia e ter a oportunidade de continuar a fazê-lo.

Em primeiro lugar, à minha família, em especial à mulher da minha vida, sem quem nada seria possível, a minha avó. À minha irmã, pelo exemplo e inspiração que sempre foi para mim. Ao meu cunhado pelos conselhos e incentivos. À minha mãe e ao meu tio, por mesmo à distância se manterem presentes. Àqueles que durante anos foram e sempre serão como uma família para mim e à pessoa que me fez ganhar o carinho e o respeito dessa família, a quem não posso deixar de agradecer, Ruben Martins. À minha melhor amiga, Ana Margarida Serralha, pelas recordações da infância em momentos de menos entusiasmo.

À família que nesta casa tenho o orgulho de ter conquistado e sei que levarei para a vida, as minhas amigas Patrícia Fernandes, Clotilde Castanheira, Inês Santos e Ana Catarina Sousa. À pessoa mais bonita de valores, a minha amiga Carolina Louro. Um obrigada profundo àquela que está sempre presente, sem nunca me falhar ou deixar desistir, a minha companheira e irmã de coração, Mariana Leite. Também à minha afilhada e madrinha académicas, Maria de Castro e Andreia Amêndoa, e restantes membros desta linhagem. A todas as colegas com quem partilhei momentos.

A cada professor, pelo saber científico, experiência e amizade, em especial ao Professor Doutor José Maria de Almeida, por ter aceite o árduo trabalho de ser meu orientador, pelo encorajamento e exigência; à Professora Doutora Violante Magalhães, pela paixão que me transmitiu; à Professora Doutora Paula Colares Pereira, por todo o apoio; ao Professor Jaime Santos, pela sua disponibilidade; à Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, por sempre me chamar à razão, e ao Professor Doutor, Diretor António Ponces de Carvalho, pelos conhecimentos partilhados nas suas aulas e as oportunidades enriquecedoras (estágios, palestras, viagens, entre outros).

Ao pessoal não docente da ESEJD, em especial a D. Isabel Brito; diretores, corpo docente e não docente das instituições onde fui recebida e às crianças que me fizeram ter a certeza que é nesta vida que sou e farei os outros felizes.

À minha sobrinha, Maria Clara, pela esperança, força e vontade de continuar.

A todos os que de alguma forma entraram, permaneceram ou só passaram nesta fase da minha vida, o meu obrigada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional incide nos momentos de estágio que realizei no decorrer dos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, correspondente aos dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus, nas valências de Educação Pré-Escolar (grupos de faixas etárias compreendidas entre os 3 e os 5 anos) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (turmas de faixas etárias compreendidas entre os 6 e os 10 anos - 1.º ao 4.º ano), em escolas privadas da capital.

O relatório tem como objetivo de contemplar toda a informação referente aos momentos de estágio, sendo que o texto descritivo é enriquecido pela fundamentação teórica dos mais diversos e distintos temas, consoante a sua pertinência e interesse pedagógico, bem como pela reflexão pessoal que surge vinculada.

O relatório apresenta-se organizado em quatro capítulos, antecedidos por um texto introdutório de identificação e contextualização do estágio profissional, respetiva calendarização e cronograma.

O primeiro capítulo compreende o relato e fundamentação de dez momentos de estágio referentes às duas valências. O segundo capítulo contempla oito planificações de atividades e aulas, antecedidas por uma descrição do capítulo, uma fundamentação teórica do tema e a apresentação em quadro das respetivas planificações. O terceiro capítulo reúne quatro dispositivos de avaliação aplicados em atividades que desenvolvi em ambas as valências. Por fim, o quarto e último capítulo é dedicado à apresentação de um projeto interdisciplinar, prévia fundamentação teórica da metodologia de trabalho projeto e respetivas considerações finais.

O relatório termina com as considerações finais, onde apresento a minha reflexão pessoal. As fontes nas quais suportei as minhas afirmações e fundamentações teóricas, contemplando o rigor científico e veracidade das mesmas, são apresentadas nas referências bibliográficas. Em anexo encontram-se todos os documentos que, por questões organizacionais, não são contemplados na estrutura do relatório, porém pertinentes.

Palavras-chave: Prática Profissional em Educação Pré-Escolar, Prática Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, planificações, dispositivos de avaliação, trabalho de projeto.

Abstract

This Professional Internship Report refers to all the internships realized in the academic years of 2016/2017 and 2017/2018, that pertain to the Professional Internship's Curricular Units I, II, III and IV, concerning of two years of a Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching of the Higher School of Education João de Deus, in preschool classes (ages between 3 to 5 years old) and in primary school classes (ages between 6 to 10 years old - from 1st to 4th grades), in some of Lisbon's private schools.

Its purpose is to collect and to demonstrate all the information regarding the internship's moments. The text descriptions are justified with theoretical ground of several and different themes, according to its importance and pedagogical interests, as well as my personal reflection.

This report is organized into four chapters, preceded by an identification text that introduces and contextualizes the professional internship, including the corresponding timetable and planning's schedule.

The first chapter comprises the reports of ten professional internship moments regarding the two key stages. The second chapter has eight activities planning/classes, preceded by a chapter description, a theoretical justification of the theme and all the plannings presented in tables. The third one gathers four assessment sheets applied in activities of both key stages. The fourth and final chapter is dedicated to the interdisciplinary project's presentation, preceded by a project methodology's theoretical ground and its final considerations.

The report concludes with the final considerations, where I present my personal reflection. Sources are presented in the bibliographic references in which I supported my statements and theoretical ground, contemplating the scientific accuracy and the truth of those same statements. In the attachments there are all the documents not used in the report's organizational structure, however, still relevant for this report.

Keywords: Preschool Professional Practice, Primary School Professional Practice, reports, planning, assessment sheets, interdisciplinary project.

Índice Geral

Índice de Quadros	IX
Índice de Figuras	X
Introdução	- 1 -
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	- 3 -
2. Calendarização e cronograma	- 6 -
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	- 9 -
1.1. Descrição do capítulo	- 9 -
1.2. Relatos de Estágio	- 9 -
1.2.1. Relato de Estágio 1 - 05/ 05/ 2017 (3 anos)	- 9 -
1.2.2. Relato de Estágio 2 - 23/ 05/ 2017 (3 anos)	- 11 -
1.2.3. Relato de Estágio 3 - 02/ 06/ 2017 (5 anos)	- 14 -
1.2.4. Relato de Estágio 4 - 23/ 06/ 2017 (5 anos)	- 16 -
1.2.5. Relato de Estágio 5 - 11/ 11/ 2017 (3.º ano)	- 19 -
1.2.6. Relato de Estágio 6 - 28/ 02/ 2018 (4.º ano)	- 23 -
1.2.7. Relato de Estágio 7 - 19/ 03/ 2018 (2.º ano)	- 26 -
1.2.8. Relato de Estágio 8 - 01/ 06/ 2018 (1.º ano)	- 29 -
1.2.9. Relato de Estágio 9 - 18/ 06/ 2018 (1.º ano)	- 31 -
1.2.10. Relato de Estágio 10 - 29/ 06/ 2018 (1.º ano)	- 35 -
Capítulo 2 – Planificações	- 38 -
2.1. Descrição do capítulo	- 38 -
2.2. Fundamentação teórica.....	- 38 -
2.3. Planificações em quadro.....	- 40 -
2.3.1. Planificação 1 - 03/ 01/ 2017 (5 anos).....	- 40 -
2.3.2. Planificação 2 - 21/ 03/ 2018 (4 anos).....	- 43 -
2.3.3. Planificação 3 - 19/ 05/ 2017 (3 anos).....	- 44 -
2.3.4. Planificação 4 - 23/ 05/ 2017 (3 anos).....	- 47 -
2.3.5. Planificação 5 - 26/ 06/ 2017 (5 anos).....	- 49 -
2.3.6. Planificação 6 - 13/ 04/ 2018 (2.º ano)	- 51 -
2.3.7. Planificação 7 - 18/ 06/ 2018 (1.º ano)	- 53 -
2.3.8. Planificação 8 - 22/ 06/ 2018 (3.º ano)	- 56 -
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	- 58 -
3.1. Descrição do capítulo	- 58 -
3.2. Fundamentação teórica	- 58 -
3.3. Avaliação da atividade do domínio da Matemática.....	- 63 -
3.3.1. Contextualização da atividade	- 63 -
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	- 64 -
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados em gráfico.....	- 66 -
3.4. Avaliação da atividade da disciplina de Português	- 68 -
3.4.1. Contextualização da atividade	- 68 -
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	- 68 -
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados em gráfico.....	- 70 -
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio	- 72 -
3.5.1. Contextualização da atividade	- 72 -
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	- 73 -
3.6. Avaliação da atividade experimental de Estudo do Meio	- 76 -
3.6.1. Contextualização da atividade	- 76 -
Capítulo 4 – Apresentação de uma proposta de atividade através do Trabalho de Projeto	- 81 -
Reflexão – Considerações finais.....	- 100 -
Referências bibliográficas	- 102 -
Anexos.....	- 106 -

Índice de Quadros

Quadro 1- Cronograma do Estágio Profissional I (1.º semestre)	7
Quadro 2 - Cronograma do Estágio Profissional II (2.º semestre)	7
Quadro 3 - Cronograma do Estágio Profissional III (3.º semestre)	8
Quadro 4 - Cronograma do Estágio Profissional IV (4.º semestre)	8
Quadro5 - Planificação da Área do Conhecimento do Mundo e Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Educação Artística	40
Quadro 6 - Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	43
Quadro 7 - Planificação Domínio da Educação Física e Área do Conhecimento do Mundo	45
Quadro 8 - Planificação do Domínio da Matemática	47
Quadro 9 - Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	49
Quadro 10 - Planificação da disciplina de Português	52
Quadro 11 - Planificação da disciplina de Estudo do Meio	54
Quadro 12 - Planificação da disciplina de Português	56
Quadro 13 - Escala de Likert (adaptada).....	63
Quadro 14 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Matemática	66
Quadro 15 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na disciplina de Português	70
Quadro 16 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na disciplina de Estudo do Meio	74
Quadro 17 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para atividade experimental da disciplina de Estudo do Meio	79
Quadro 18 - Fatores de motivação e de negociação do projeto	89
Quadro 19 - Objetivos gerais e específicos	89
Quadro 20 - Recursos materiais e humanos necessários ao projeto	96
Quadro 21 - Calendarização do projeto	98

Índice de Figuras

Figura 1 - Cartaz publicitário do Musical “Fada Jujú e a Festa dos Sentidos”	11
Figura 2 - Ave (Pato)	14
Figura 3 - Livro “O Patinho Feio” (A3)	14
Figura 4 - Material estruturado Cuisenaire e folha quadriculada plastificada	14
Figura 5 - Maquete avião	16
Figura 6 - Kit infantil de viagem (oferta)	16
Figura 7 - Imagens do vídeo “La vida de Kandinsky relatada para niños”	19
Figura 8 - Bilhete de entrada para o museu (simulação de vista guiada)	19
Figura 9 - Exposição de quadros	19
Figura 10 - Áreas da atividade	19
Figura 11 - Trabalhos de alguns alunos	19
Figura 12 - Pista para descoberta do tema	22
Figura 13 - Slides do PowerPoint de apresentação (Estudo do Meio)	22
Figura 14 - Slides do PowerPoint de apresentação (Matemática)	22
Figura 15 - Material do jogo	22
Figura 16 - Visita de estudo à Praia das Avenças (Parede)	26
Figura 17 - Uma das espécies marinhas encontradas (Búzio - <i>Cassis tuberosa</i>)	26
Figura 18 - Guião de campo	26
Figura 19 - Aula de Matemática (Poliminós)	28
Figura 20 - Elaboração do cartaz alusivo ao Dia Mundial da Criança	31
Figura 21 - Jogos de tabuleiro	31
Figura 22 - Jogos no exterior	31
Figura 23 - Atividades no Jardim da Estrela (Lisboa)	31
Figura 24 - Cenário da história <i>A Manta</i> , de Isabel Minhós Martins	35
Figura 25 - Dinamização da leitura da obra <i>A Manta</i> , de Isabel Minhós Martins	35
Figura 26 - Concurso de Dança (alunos do 1.º ano)	37
Figura 27 - Jogo “Pescaria” (canas e moldes de peixe)	64
Figura 28 - Proposta de trabalho (moldes de peixe)	64
Figura 29 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade do domínio da Matemática – 4 anos	66
Figura 30 - Cenário da fábula <i>O Coelho Branco</i>	68
Figura 31- Proposta de trabalho de Português (onomatopeias)	68
Figura 32 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade da disciplina de Português – 2.º ano	70
Figura 33 - Maquete do pulmão e cartões de legenda	73
Figura 34 - Maquete sistema respiratório (busto)	73
Figura 35 - Material de simulação dos movimentos respiratórios	73
Figura 36 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 3.º ano.....	75
Figura 37 - Material da atividade experimental	77
Figura 38 - Vídeo de contextualização	77
Figura 39 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano	79

Introdução

O Relatório de Estágio Profissional enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Como tal, parece-me adequado refletir a propósito da pertinência e importância do estágio profissional como método enriquecedor do processo de formação dos futuros docentes.

Começo por citar o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, onde é reconhecido “o valor e o impacto da docência na qualidade da educação” e no futuro da sociedade, bem como a necessidade de uma exigente formação inicial de educadores e professores. Neste documento pode ler-se a importância de “preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores” com rigor e valorizando a função docente. Para tal, é necessário “reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar”.

Perante este facto, no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada da Escola Superior de Educação João de Deus (2016), a vertente prática do curso proporciona aos formandos o “contacto semanal com várias realidades educativas, contemplando as diversas faixas etárias” (p. 2). Pretende-se, com isso, “sensibilizar os estudantes a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais” (p. 2), uma vez que este modelo promove a aplicação prática da teoria. Assim, o formando tem a oportunidade de “conceção, organização, gestão, preparação de propostas de atividades significativas, das orientações tutoriais e entre pares” (p. 2), para além de ver toda a realidade educativa posta em prática por profissionais experientes. A prática proporciona a cada estagiário o reconhecimento, construção e aperfeiçoamento próprios do seu modelo educativo, assente num espírito “refletido e fundamentado, com abordagens investigativas” (p. 2).

Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017) definem como principal objetivo da componente prática do curso o “desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante” (p. 48), assente num variado e vasto leque de oportunidades, que gradualmente contribuirão para o enriquecimento do processo de aprendizagem e reestruturação do conhecimento. As autoras assumem a hipótese da prática ser reconhecida como “uma estratégia que permite partir das conceções, das experiências e competências” (p. 48) já detidas pelos formandos, “tendo como finalidade, o futuro sucesso escolar dos alunos e a qualidade das escolas onde irão trabalhar” (p. 48).

Nóvoa (1992, citado em Severino, 2007) admite que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de professores” (p. 42). Alonso e Roldão (2005) reforçam que “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina” (p. 36). Oliveira-Formosinho (2008, citado em Oliveira-Formosinho, Machado & Formosinho, 2010) afirma que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p. 21).

Durão e Almeida (2017) defendem que a prática pedagógica envolve no seu processo um conjunto de fatores influenciadores, nomeadamente os seus intervenientes, que promovem entre si um intercâmbio de saberes, experiências e perfis, em prol de um objetivo comum, “o desenvolvimento pessoal e profissional de todos” (p. 73). Neste sentido, tendo como referência Abrantes (2000), os autores acrescentam que os supervisores cooperantes e os supervisores da instituição de formação “devem realizar um trabalho conjunto, assumindo ambos, na formação dos alunos estagiários, esse papel facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 73).

Também Machado (1999, citado em Severino, 2007) defende que a relação estabelecida entre os partícipes é um fator indispensável na profissão de docente, onde “tudo se vive na relação” (p. 46). Por isso, a supervisão dos formandos não pode limitar-se a “aspectos metodológicos e didáticos, para se centrar, também, nos aspetos afectivos e interpessoais da relação educativa” (p. 46). A propósito, Alarcão e Tavares (2003, citados em Caldeira et al., 2017) acrescentam que é “necessário criar um clima favorável” (p. 51), “de entre-ajuda” (p. 51) entre supervisor e formando” (p. 51).

Durão e Almeida (2017) equiparam esta relação:

à de colegas, num clima que lhes possibilita (...) ao alcance um do outro, o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz, com o intuito de que os problemas que surjam no processo de ensino e na própria atividade de supervisão sejam identificados, analisados e resolvidos. (p. 74)

Outro dos fatores determinantes na prática pedagógica remete para um modelo construtivista que promove a participação ativa do aluno no seu processo de formação como “construtor de conhecimento, num processo assente na acção, investigação e reflexão constantes, promotoras de desenvolvimento permanente” (Severino, 2007, p. 40).

Perrenoud (1999, citado em Caldeira et al., 2017, p. 52) define que a participação dos alunos é ativa na sua aprendizagem quando estes se assumem como seres individuais, autodidatas, reflexivos, investigativos, cultos, inovadores e autocríticos

Conforme Severino (2007):

a supervisão pedagógica deverá, assim, constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos – formandos recorrendo, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes, de uma comunicação efectiva e problematizante, de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para autodirigirem as suas aprendizagens, mas também mais imbuídos de uma curiosidade perscrutadora e inquietante, que se traduza num atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente. (p. 44)

Em suma, formandos, orientadores e supervisores assumem um papel ativo e influenciador no processo de aprendizagem e formação docente e todos têm algo a ensinar e a aprender entre si, pois, conforme Alarcão (1991, citado em Caldeira et al., 2017) “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” (p. 50), mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho” (p. 50), como refuta Sá-Chaves (2000 citado em Caldeira et al., 2017).

Alarcão (1991, citado em Severino, 2007) reforça que a prática pedagógica pretende-se que seja um modelo orientador para o formando e de primeiro impacto com a realidade futura cujo “principal objectivo (...) não se pretende que seja (...) uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação” (p. 44), em que o formando tem a oportunidade de observar, adotar e adaptar os inúmeros e variados modelos e contextos com que se depara ao longo do percurso mas também passar por um processo pessoal de autoconhecimento.

A importância da prática pedagógica é, como se constata, indispensável. A nível pessoal, o estágio foi um conjunto de momentos de aprendizagem assentes na partilha de experiências e promotores de uma constante reflexão e investigação, mas sobretudo uma possibilidade de autoconhecimento em várias componentes que me permitiu construir, alterar e aperfeiçoar a minha identidade profissional e pessoal, que influenciará o meu percurso de formação e se repercutirá enquanto profissional.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

Para uma melhor compreensão e interpretação do Relatório de Estágio Profissional, apresento sucintamente os momentos de estágio que realizei ao longo dos

quatro semestres em que se subdividem os dois anos do mestrado, referentes aos anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018.

No primeiro ano (2016/2017), o estágio contemplou a valência de Educação Pré-Escolar, que abrangeu seis momentos, três por cada semestre, um em cada faixa etária (3, 4 e 5 anos). Por sua vez, o segundo ano (2017/2018) foi direcionado para Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contou com quatro momentos, distribuídos igualmente por semestre. Nos parágrafos seguintes detalho cada um dos momentos.

No primeiro semestre, comecei por realizar o estágio num centro educativo centenário privado em Lisboa (instituição que irei referir ao longo do relatório como Escola A). Este período compreendeu três momentos distintos (grupo da faixa etária dos três anos; grupo da faixa etária dos cinco anos; grupo da faixa etária dos quatro anos, respetivamente), num período de, sensivelmente, um mês cada (conforme se pode verificar no Quadro 1, no cronograma que se segue no tópico 2), realizado semanalmente, às terças-feiras, das 9h às 15h30, e sextas-feiras, das 9h às 13h30, de outubro de 2016 a fevereiro de 2017.

O segundo semestre comportou os quarto, quinto e sexto momentos de estágio (grupo da faixa etária dos quatro anos; grupo da faixa etária dos três anos; grupo da faixa etária dos cinco anos, respetivamente), num centro educativo privado da área de Lisboa (instituição que irei referir ao longo do relatório como Escola B), num período de, sensivelmente, um mês cada (conforme se pode verificar no Quadro 2, no cronograma que se segue no tópico 2), realizado semanalmente, às terças e sextas-feiras, das 9h às 16h, de março a julho de 2017.

Finalizado o primeiro ano de estágio, num total de 352 horas de estágio correspondente à valência de Educação Pré-Escolar (160h previstas no primeiro semestre e 192h do segundo) e, ainda, 64 horas (32h previstas para cada semestre) de Orientação Tutorial (realizadas semanalmente).

O terceiro e quarto semestres, do segundo ano do mestrado, contemplam o estágio referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola A, a que tive oportunidade de regressar noutra contexto.

Particularmente, no terceiro semestre, os dois primeiros momentos de estágio decorreram com as turmas 3.º e 4.º anos, num período de cerca de dois meses cada (conforme se pode verificar no Quadro 3, no cronograma que se segue no tópico 2), de outubro a dezembro de 2017 (turma do 3.º ano) e de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018 (turma do 4.º ano), semanalmente, às segundas e terças-feiras, das 9h às 12h, e sextas-feiras, das 9h às 16h.

Por fim, no quarto e último semestre, os dois momentos em falta sucederam-se entre março e maio (turma do 2.º ano) e de maio a julho de 2018 (turma do 1.º ano), duas vezes por semana (segundas e sextas-feiras), das 9h às 17h (conforme se pode verificar no Quadro 4, no cronograma que se segue no tópico 2).

Concluído o estágio na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num total de 416 horas de estágio (resultantes das 192h referentes ao primeiro semestre e às 224h do segundo) e 64 horas de Orientação Tutorial (decorrentes das 32h previstas para cada semestre, realizadas semanalmente).

Para além do estágio regular, ao longo dos dois anos tive o privilégio de realizar diversos estágios intensivos que me permitiram contactar com diferentes realidades, contextos e metodologias.

A propósito de um desses seminários de estágio intensivo, tive a oportunidade e o privilégio de estar ativamente envolvida no Projeto de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico (IC&Dt), no âmbito do AVISO N.º 02/SAICT/2016 do Sistema de Apoio à Investigação Científica E Tecnológica (SAICT), intitulado “EduMaR- Educar para o Mar” (EDUMAR), SAICT-POL/23480/2016, cofinanciado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia I.P. (PIDDAC) e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional - FEDER, através Programa Operacional Regional do Centro e Programa Operacional Regional de Lisboa, no qual a Associação de Jardins-Escolas João de Deus (ESEJD-AJEJD) é a instituição proponente, e a que se associaram, em parceria, a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar do Instituto Politécnico de Leiria (ESTM-IPL), Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa (MUHNAC-UC) e Escolas públicas e privadas do ensino básico do 1.º e 2.º ciclos, a convite da Professora Doutora Diana Boaventura, investigadora responsável do projeto, no âmbito das unidades curriculares do mestrado Didática do Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar e Didática do Estudo do Meio no Primeiro Ciclo.

Para uma melhor contextualização do projeto, cito o Centro de Investigações e Estudos João de Deus (2018):

O projeto EDUMAR pretende educar para a preservação e sustentabilidade do Mar e dos seus recursos através da ciência cidadã. Para responder a necessidades emergentes da comunidade (escolas e MUNHAC) o projeto visa criar, implementar e avaliar atividades de ciência interdisciplinares, centradas nas causas e consequências das alterações climáticas nos ecossistemas rochosos da zona entre marés. As atividades são dirigidas a crianças e têm a participação dos seus professores, de alunos (Cursos Técnicos Superiores Profissionais, Licenciatura e de Mestrado) e de investigadores. O formato é variado e concebido para ser implementado em sala de aula e contextos fora da escola (museus, campo e laboratórios de investigação), visando incentivar a

participação dos alunos na ciência cidadã. Uma importante ação neste domínio será mapear e monitorizar espécies bioindicadoras colocando dados numa plataforma eletrónica de acesso aberto.

Coube-me, promover o projeto junto de uma turma de uma escola pública da zona de Lisboa (instituição que irei referir ao longo do relatório como Escola C), a qual acompanhei nas diversas atividades desenvolvidas em contexto do projeto (ver exemplar do certificado de participação e protocolo experimental nos Anexos 1 e 2).

Os estágios intensivos, para além de toda a possibilidade de observar e pôr em prática a teoria, permitiram-me tomar conhecimento de outras metodologias de ensino e realidades educativas, indispensáveis à construção do meu perfil enquanto pessoa, aluna, estagiária e futura educadora e professora. Em todos estes momentos tive a oportunidade e o privilégio de observar, participar e planear a rotina dos grupos/turmas e corpo docente e não docente, o que suscitou momentos de reflexão pessoal e coletiva, entre pares de estágio, orientadores e cooperantes, que, por sua vez, serviram de mote às narrativas apresentadas no capítulo seguinte deste Relatório de Estágio Profissional.

2. Calendarização e cronograma

Neste tópico apresento os quadros onde se encontram esquematizadas as datas referentes aos vários momentos de estágios regulares e intensivos que realizei durante os dois anos de mestrado.

Os seguintes quadros encontram-se organizados por semestres (do 1.º ao 4.º semestre) e neles constam as informações referentes às instituições, locais, faixas etárias/anos de escolaridade e duração do estágio, bem como respetivas aulas programadas e assistidas pela equipa de supervisão e orientadores cooperantes, reuniões de estágio e de Orientação Tutorial e, ainda, o período de elaboração do atual Relatório de Estágio Profissional, para o qual foi imprescindível a unidade curricular Apoio ao Relatório de Estágio I, II e III, contemplada no currículo do mestrado, nos semestres I, III e IV.

Quadro 1- Cronograma do Estágio Profissional I (1.º semestre)

	Momentos de estágio	Faixa Etária/ Ano de escolaridade	Período de tempo	Aulas programadas	Aulas assistidas	Reuniões de estágio	Reuniões de Orientação Tutorial	Elaboração do relatório de estágio
1.º Semestre Estágio I	Estágio intensivo (escola privada de Ponta Delgada)	4.º e 5.º anos	26/09/2016 07/10/2016	-----	-----	-----	-----	-----
	Estágio regular Educação Pré – escolar (escola privada de Lisboa)	3 anos	14/10/2016 18/11/2016	08/11/2016	29/11/2016	11/10/2016 25/11/2016	Semanalmente de 11/10/2016 a 06/02/2017	De outubro de 2016 a fevereiro de 2017
		5 anos	22/11/2016 06/01/2017	03/01/2017	-----	29/11/2016		
		4 anos	10/01/2017 10/02/2017	07/02/2017	27/01/2017	03/01/2017 06/01/2017 27/01/2017		

Quadro 2 - Cronograma do Estágio Profissional II (2.º semestre)

	Momentos de estágio	Faixa Etária/ Ano de escolaridade	Período de tempo	Aulas programadas	Aulas assistidas	Reuniões de estágio	Reuniões de Orientação Tutorial	Elaboração do relatório de estágio
2.º Semestre Estágio II	Estágio intensivo (escola privada de Ponta Delgada)	2.º ano	20/02/2017 a 24/02/2017	-----	-----	-----	-----	-----
	Estágio regular Educação Pré – escolar (escola privada de Lisboa)	4 anos	07/03/2017 a 04/04/2017	21/03/2017	-----	06/03/2017 24/03/2017	Semanalmente de 06/03/2017 a 07/07/2017	De março a julho de 2017
		3 anos	21/04/2017 a 26/05/2017	23/05/2017	19/05/2017	27/03/2017 31/03/2017		
		5 anos	30/05/2017 a 07/07/2017	30/06/2017	23/06/2017	19/05/2017 23/06/2017		

Quadro 3 - Cronograma do Estágio Profissional III (3.º semestre)

	Momentos de estágio	Faixa Etária/ Ano de escolaridade	Período de tempo	Aulas programadas	Aulas assistidas	Reuniões de estágio	Reuniões de Orientação Tutorial	Elaboração do relatório de estágio
3.º Semestre Estágio III	Estágio intensivo (escolas privadas de Meleças, Ponta Delgada e Viana do Castelo)	1.º ano	18/09/2017 a 22/09/2017					
		3.º ano	25/09/2017 a 29/09/2017	-----	-----	-----	-----	-----
	2.º ano	02/10/2017 a 06/10/2017						
Estágio regular 1.º Ciclo (escola privada de Lisboa)	3.º ano	13/10/2017 a 11/12/2017	10/11/2017	17/11/2017	17/11/2017 09/02/2017	Semanalmente de 09/10/2017 a 16/02/2018	De outubro de 2017 a fevereiro de 2018	
	4.º ano	12/12/2017 a 09/02/2018	19/01/2018	09/02/2018				

Quadro 4 - Cronograma do Estágio Profissional IV (4.º semestre)

	Momentos de estágio	Faixa Etária/ Ano de escolaridade	Período de tempo	Aulas programadas	Aulas assistidas	Aula final	Reuniões de estágio	Reuniões de Orientação Tutorial	Elaboração do relatório de estágio
4.º Semestre Estágio IV	Estágio intensivo (escola pública de Lisboa)	4.º ano	28/02/2018	28/02/2018	-----	-----	-----	-----	-----
	Estágio regular 1.º Ciclo (escola privada de Lisboa)	2.º ano	05/03/2018 a 04/05/2018	13/04/2018	04/05/2018	-----	04/05/2018 18/05/2018 22/06/2018	Semanalmente de 05/03/2018 a 06/07/2018	De março a julho de 2018
		1.º ano	07/05/2018 a 06/07/2018	18/06/2018	18/05/2018	-----			
3.º ano	-----	-----	-----	22/06/2018					

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do capítulo

No primeiro capítulo relato e fundamento uma dezena de atividades e aulas, planeadas e implementadas por mim e por professores titulares. Para além de relatar momentos dinamizados em contexto de sala de aula, considereei pertinente narrar outras situações de trabalho prático exteriores ao espaço escolar.

Nestes relatos procurei abranger ambas as valências, as diversas faixas etárias e anos de escolaridade, privilegiar todas as áreas, domínios e disciplinas, fundamentando diferentes temas. Deste modo, procurando estabelecer um equilíbrio entre o número de relatos de cada ciclo, apresento, em seguida, um conjunto de dez relatos, em que quatro deles correspondem à valência da Educação Pré-Escolar e os restantes seis ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1 - 05/ 05/ 2017 (3 anos)

A primeira narrativa que apresento é referente a uma visita de estudo, na qual acompanhei o grupo da faixa etária dos três anos (Escola B).

A visita decorreu no Teatro da Trindade, em Lisboa, onde assistimos ao musical inclusivo “Fada Juju e a Festa dos Sentidos”, protagonizado pela cantora e intérprete de Língua Gestual Portuguesa, Paula Teixeira (ver Figura 1). É uma peça onde são abordadas temáticas como as necessidades especiais (incapacidade locomotora, visual e auditiva), a discriminação, a igualdade de direitos, a inclusão, os sentimentos, os sonhos e a sua realização.

Devo admitir que me questioneei se crianças de tão tenra idade compreenderiam a mensagem deste musical, colocando assim em dúvida as vantagens desta atividade prática, o que suscitou uma reflexão pessoal a propósito da temática das visitas de estudo.

Trindade (2002) defende que as visitas de estudo “constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos” (p. 30), já que estas proporcionam o “contacto real e concreto” (p. 30). Almeida (1998) reconhece também as vantagens desta atividade prática pelo seu papel “facilitador de compreensão dos conhecimentos (...) e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafectivas dos alunos” (p. 25). Este autor define «visita de estudo» como sendo

“qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância, com objetivos educativos mais amplos ao (...) convívio entre professores e alunos” (p. 51).

Também nas OCEPE, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) distinguem “as potencialidades educativas do espaço exterior”, o que subentende a sua recomendação à realização de visitas de estudo. As mesmas autoras referem que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27), até porque, e como defende Almeida (1998), não está confinado à escola o título de “único local com relevância no contexto formal de aprendizagem” (p. 35).

Tirando partido das vantagens de quebrar a rotina do espaço de sala de aula e das múltiplas funções do espaço exterior, cabe ao educador investir num planeamento cuidadosamente pensado. Diz-nos Trindade (2002) que “as atividades não se esgotam nas visitas propriamente ditas” (p. 30). É, por isso, necessário que quem organiza a atividade prática reflita acerca da sua pertinência pedagógica, antes, durante e após a mesma.

Neste sentido, retomo a minha questão inicial e, após refletir, continuo convicta de que, de facto, a mensagem era difícil de interpretar por crianças tão novas. Contudo, o trabalho que foi feito por parte da educadora, antes e após a atividade, facilitou a sua compreensão. A educadora preocupou-se, previamente, em contextualizar a atividade junto das crianças, falando-lhes no teatro enquanto espaço, nas profissões de quem nele trabalha, lembrando-os de peças de teatro do seu conhecimento.

Durante a visita, as crianças desfrutaram da mudança de rotina, que é tão importante como a constância da mesma, do contacto com um ambiente novo, do facto de assistirem a um espetáculo adaptado aos seus gostos e interesses, no que respeita à decoração e personagens, e do estímulo que lhes foi proporcionado relativamente à arte teatral e musical.

A propósito deste aspeto, Silva et al. (2016) elucidam que uma das aprendizagens a promover no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro é, precisamente, “apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica” (p. 54), por meio da observação e experimentação de diferentes manifestações dramáticas e teatrais “aprofundadas através do contacto com práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (...) em contextos diversificados (...) e com recurso a vários suportes” (p. 53).

Relativamente à mensagem, esta foi trabalhada posteriormente em sala de aula, num diálogo com as crianças sobre o respeito e aceitação da diferença. Desta forma, as crianças tiveram também oportunidade de partilhar as suas experiências pessoais. As crianças reviram-se em situações em que, por algum motivo, se sentiram postas de parte por serem diferentes. Por exemplo, uma delas contou uma determinada situação em que se sentiu posta de parte por não a terem deixado brincar porque não tinha determinado brinquedo. As crianças revelaram, assim, compreender a mensagem a retirar do musical.

Em suma, a utilidade das visitas de estudo ficou provada, muito embora se reconheçam alguns défices, que podem sempre ser melhorados, desde que elas sejam bem planeadas¹.



Figura 1 - Cartaz publicitário do Musical "Fada Juju e a Festa dos Sentidos"

1.2.2. Relato de Estágio 2 - 23/ 05/ 2017 (3 anos)

O relato que exponho surge no seguimento de um dia inteiro de atividades que realizei com o mesmo grupo do relato anterior, de três anos (Escola B) e destaco as atividades que planeei e coloquei em prática no âmbito do domínio da Matemática.

Porém, de forma a contextualizar as atividades, é relevante referir que o tema explorado na área do Conhecimento do Mundo foi o reino animal, mais propriamente a classe das aves, cujo animal que escolhi como exemplo foi o pato (ver Figura 2). A propósito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita dinamizei a leitura modelo e participada do conto tradicional *O Patinho Feio*, com recurso a imagens impressas e plastificadas em tamanho A3 (ver Figura 3).

Privilegiei neste relato o domínio da Matemática, pois reconheço, como Silva et al. (2016), que “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e na educação pré-escolar” (p. 74). As autoras acrescentam que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 74). Por isso, estou consciente de que tão importante como o que

¹ Importa referir que a visita de estudo em relato serviu de inspiração ao projeto que apresentarei, adiante, no quarto capítulo.

é ensinado, é a forma como se ensina. Logo, as metodologias, as estratégias e os recursos aplicados, bem como os conhecimentos que o educador detém (do conteúdo e das crianças) são determinantes na aprendizagem. Apoiando este pensamento, Aharoni (2008, citado em Caldeira, 2009, p. 11) estabelece que “as primeiras impressões” (p. 11) advêm do “modo como um assunto é apresentado pela primeira vez” (p. 11) e que “irá determinar em grande medida a atitude futura do estudante” (p. 11). Defendendo este mesmo ponto de vista, Caldeira, Reis e Silveira-Botelho (2016) afirmam que “o papel do educador é determinante para a atitude futura da criança perante a matemática” (p. 82). Foi com base neste propósito que desenvolvi a atividade que relato.

Nesta atividade as crianças foram desafiadas a resolver o problema que consistia em descobrirem o caminho que o Patinho Feio teria que fazer para chegar ao seu alimento (a minhoca), utilizando as peças do material estruturado Cuisenaire, numa folha A4 plastificada, com quadrículas de 1cm de lado (ver Figura 4).

As crianças deveriam seguir e interpretar as indicações que eu lhes ia dando, através da história que lhes contava. A maioria das indicações foram restritas, dada a faixa etária em questão, cuja autonomia não é, ainda, uma capacidade adquirida. Assim, o percurso estava predefinido e as crianças tinham que descobrir, consoante as minhas informações, quais as peças a utilizar. Ainda, assim, na última pista fiz questão de dar alguma margem às crianças para utilizarem diferentes peças, desde que as mesmas dessem o valor pretendido. Enquanto isso, eu ia representando o percurso num modelo igual ao das crianças, mas em dimensões maiores, para que todas pudessem acompanhar o exercício. Nesta situação não solicitei a colaboração das crianças pelo facto do material modelo estar disposto numa zona a que as crianças não tinham acesso devido à sua altura, de modo a todos conseguirem ver, e porque não queria que se dispersassem.

Ao implementar estas estratégias, procurei ir ao encontro do que Silva et al. (2016) defendem, quando afirmam que “as crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, (...) usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo” (p. 74). Caldeira (2009) também partilha da mesma opinião, dizendo-nos que as crianças devem “participar em numerosas e variadas experiências relacionados entre si, que explorem, que façam tentativas e errem, que resolvam problemas, testando e conjecturando” (p. 127).

Quanto ao conteúdo explorado, Moreira e Oliveira (2003, citado em Caldeira, 2009) esclarecem que “as situações problemáticas que envolvem a escolha de caminhos são suscetíveis de serem trabalhadas com as crianças mais pequenas, desde que

devidamente inseridas em contextos quotidianos e com níveis de complexidade adaptados a estas idades” (p. 173). Foi, por isso, que o problema proposto às crianças partia de um momento rotineiro do seu dia-a-dia (o conto de uma história). E ainda, motivo pelo qual todas as indicações que dei às crianças contemplaram apenas quantidades compreendidas entre 1 e 12 unidades, noção de quantidade e número do domínio das crianças, segundo a educadora do grupo.

Optei por utilizar um material manipulável como recurso pois, como defendido por Silva et al. (2016), “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p. 75). Caldeira (2009), defensora da utilização deste tipo de materiais manipulativos, afirma que estes têm como princípio básico “manipular objetos e “extrair” princípios matemáticos” (p. 15), devendo “representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas” através de diferentes atividades, visando o “desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (Reys, 1996, citado em Caldeira, 2009, p. 16).

No material manipulativo incluem-se os materiais didáticos, estruturados e não estruturados, cuja definição se confunde e, como tal, Caldeira (2009) procura distinguir esses conceitos, citando diversos autores, entre eles, Lorenzato (2006) para quem o material didático é qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 16) e Hole (1997) que considera que “o material estruturado (...) tem subjacente algum fim educativo” (p. 16), tendo sido concebido com esse propósito. Contrariamente, tendo em conta o mesmo autor, o material não estruturado “surge como aquele que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas” (p. 16).

Em todos estes materiais, Grando (1995, citado em Caldeira, 2009) reconhece vantagens, como o facto de os materiais apresentarem “situações nas quais a criança enfrenta relações entre objectos e poderão faze-la reflectir, procurar respostas, fazer novas perguntas” (p. 58). Contudo, pode acontecer “haver uma distância entre o material concreto e as relações matemáticas, fazendo com que esse material tome as características de um símbolo arbitrário em vez da concretização natural” (p. 58), o que nos elucida para uma das limitações destes materiais, para as quais os educadores devem estar despostos e tentar colmatar.

Relativamente ao Material Cuisenaire, é referido por Caldeira (2009) que este “possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a

experimentação” (p. 126). Para tirar partido destas características e demais potencialidades foi necessário da minha parte conhecer na teoria e na prática essas potencialidades e a utilização deste material. A propósito, Caldeira (2009) ressalva a importância do educador dominar o material “de forma a não condicionar as suas práticas e adequar tarefas que permitam um papel ativo, adequado e reflexivo na construção do saber” (p. 127).

Em suma, a presente atividade permitiu-me proporcionar situações diversificadas e desafiantes às crianças, que desempenharam um papel ativo na sua aprendizagem (e na dos outros); aprofundar e desenvolver novos conceitos matemáticos; despertar o interesse e curiosidade pela Matemática ao estimular as crianças para a presença da matemática no seu quotidiano e, ainda, de refletir sobre os conteúdos, as estratégias e os recursos que utilizei, bem como a respeito da influência e importância que o educador tem enquanto orientador e facilitador do processo de ensino/ aprendizagem.



Figura 2 - Ave (Pato) Figura 3 - Livro “O Patinho Feio” (A3) Figura 4 - Material estruturado Cuisenaire e folha quadriculada plastificada

1.2.3. Relato de Estágio 3 - 02/ 06/ 2017 (5 anos)

O presente relato é referente a uma aula dada pelos pais de uma das crianças do grupo da faixa etária dos cinco anos (Escola B). É prática habitual da instituição e desta escola, em particular, promover este tipo de atividades nas quais os pais/familiares das crianças são convidados a participar.

No caso específico desta atividade, a educadora desafiou os pais a dinamizar uma aula com o grupo, referente aos conteúdos e temáticas à sua escolha, desde que adequados e possíveis de concretizar. Muitos pais/familiares optaram por dar a conhecer às crianças os seus *hobbys*, nomeadamente uma mãe que realizou com o grupo uma aula de meditação, e profissões, como o caso destes pais, que deram o seu testemunho pessoal enquanto hospedeiros de bordo de uma companhia aérea portuguesa.

Ambos os pais foram vestidos a rigor, com as suas fardas de trabalho, partindo desse facto para levarem as crianças à descoberta de qual seria a sua profissão. Em seguida, à vez, os pais falaram com as crianças sobre o porquê de terem escolhido este ofício, respondendo a todas as suas curiosidades. Partilharam algumas das suas

experiências. A filha interveio no discurso, dando também ela o seu ponto de vista do que era a profissão dos pais e do que sentia perante as vantagens/desvantagens de os pais terem essa profissão. No seguimento do que relato, o pai apresentou uma maquete de um avião (ver Figura 5) da companhia aérea para a qual trabalhava, explicando-lhes a constituição e funcionalidades deste meio de transporte aéreo. Para finalizar, os pais criaram uma situação simuladora com o grupo de uma descolagem e aterragem de voo, explicando-lhes todos os procedimentos. O entusiasmo das crianças foi inegável, intensificado com a oferta de um *kit* infantil de viagem (ver Figura 6) a cada um.

Com a promoção desta atividade a educadora proporcionou uma nova experiência às crianças, garantindo a promoção da aprendizagem de “algumas profissões com que contacta no dia a dia (...)” (p. 89), conforme indicado nas OCEPE, por Silva et al. (2016); o rigor científico relativamente ao conteúdo em questão; e promoveu a relação escola-família. A propósito as autoras reforçam que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28).

Segundo Lousada (1998, citado em Reis, 2008), a família:

é seguramente a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. É a instituição de base para a satisfação das necessidades dos indivíduos e a organização de toda a sociedade. (p. 43)

É, por isso, considerada pelo autor “como um dos grupos mais importantes de aprendizagem e assimilação de conhecimentos” (p. 43).

Não refutando esta teoria, Félix (1994, citado em Reis, 2008) admite, porém, que a família “perdeu o monopólio da informação e formação dos seus membros. A função de transmissão de informação, valores e comportamentos passa a ser repartida com a Escola” (p. 47). Nesse sentido, Lousada (1998, citado em Reis, 2008) afirma que “as duas instituições preocupam-se com a formação integral dos alunos e torna-se necessário conjugar esforços e desenvolver as interações professor/pais para poder facilitar a tarefa que ambos têm - a da formação dos alunos/filhos” (p. 47).

Apoiando a mesma teoria, Reis (2008) alerta para a consciencialização do “trabalho comum” (p. 48) em prol de “resultados positivos para a Família, para os professores e principalmente para os alunos” (p. 48). É, assim, necessário que as escolas proporcionem situações que promovam esse estreitamento de relações, atribuindo aos professores um papel fulcral como intermediário nesse sentido. Cabe aos docentes,

como indicado por Silva et al. (2016) “o planeamento de estratégias diversificadas” (p. 28) que permitam a participação de todos os envolvidos, tendo em consideração o facto que as autoras alertam de que:

se há pais/ famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias (p. 28).

Brandão (1988, citado em Reis, 2008) diz-nos que estas atividades de interação entre a escola e a família incluem desde “a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p. 76).

Considero igualmente importante referir que não é só a promoção da participação ativa da família na escola e a disponibilidade das mesmas que faz envolver a família e a escola como um só. Na minha opinião, sustentada em Silva et al. (2016), quais quer atividades elaboradas pelo educador, dentro ou fora da sala, são experiências que as crianças, enquanto “mediadoras entre a escola e a família” (Silva et al., 2016, p. 28) relatam em casa. Desta forma, estas já estão a contribuir para “o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo” (p. 28) e, conseqüentemente, a impulsionar e facilitar essa simbiose escola-família.

Em suma, não posso deixar de gratificar a oportunidade que tive em presenciar esta atividade. Pude constatar que esta é uma estratégia prática, enriquecedora e benéfica quer para os educadores, pais e, sobretudo, crianças. Manifesto, assim, a minha intenção de a adotar e aplicar futuramente, em qualquer um dos ciclos.



Figura 5 - Maquete avião



Figura 6 - Kit infantil de viagem (oferta)

1.2.4. Relato de Estágio 4 - 23/ 06/ 2017 (5 anos)

No atual relato faço a narrativa de uma atividade que realizei com um grupo da faixa etária dos cinco anos (Escola B), numa aula assistida pela equipa de supervisão pedagógica e pela educadora, de uma hora, partilhada com a minha colega de estágio. As áreas que me coube explorar foram a de Conhecimento do Mundo e de Expressão e Comunicação, nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Educação

Artística (subdomínio das Artes Visuais). Contudo, neste relato, abordo apenas as atividades que realizei no âmbito do Conhecimento do Mundo e da Educação Artística.

Optei por dar destaque à área da Educação Artística, não só porque reconheço as vantagens de um ensino ao serviço da arte e vice-versa, revelando, assim, a minha perspetiva da vantagem do uso da arte na educação, mas também porque, pela minha experiência nos diferentes momentos de estágio, constatei que, em geral, esta não é a perspetiva que impera no ensino. Penso que esta educação é ainda desvalorizada, sendo utilizada apenas por acréscimo e não como essencial. Porém, fiel às minhas convicções, pessoalmente e no meu futuro, farei por não perpetuar esta realidade.

Conforme Platão defendeu (séc. IV a. C., citado em Reis, 2003), “a Arte deve ser a base da Educação” (p. 33). E de facto ela é contemplada no ensino, desde muito cedo. Inclusive, no documento oficial da Educação Pré-Escolar, Silva et al. (2016) admitem que “as diferentes linguagens artísticas (...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (p. 47). As autoras acrescentam que há que apostar num “progressivo desenvolvimento dessas linguagens” (p. 47) através de um “processo educativo” (p. 47), no qual “a intencionalidade do educador (...) é essencial” (p. 47). É seu papel “proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantir o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (p. 47). Foi neste sentido que planei a atividade que passo a relatar.

Começo por descrever a atividade de Conhecimento do Mundo. Em primeiro lugar, partindo da palavra que haviam descoberto na área explorada anteriormente (L.O. A. E.) e utilizando letras móveis (/p/i/n/t/o/r/), levei as crianças a descobrirem o tema da atividade (a profissão de pintor). O objetivo foi dar-lhes a conhecer a vida e obra do pintor russo Wassily Kandinsky. Para tal, mostrei-lhes um vídeo de desenhos animados sobre a história do pintor, que lhes fui narrando (ver Figura 7).

Outra das minhas intenções foi proporcionar às crianças a oportunidade de fingirem de conta que estavam num museu de arte a contemplar as obras do pintor. Procurei também deixá-las passar pela experiência de elas próprias fazerem de pintores, estimulando, assim, o mundo do «faz de conta». Segundo Silva et al. (2016), esta é uma forma de jogo simbólico em que “a criança assume um papel (...) para representar situações ‘reais’ ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (p. 52), vantajoso para o “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).

Após a apresentação de alguns dados biográficos do artista e de algumas das suas obras, iniciei o domínio da Educação Artística. Simulei com as crianças uma visita guiada a um museu de arte, que encenei no recreio da escola (ver Figuras 8 e 9). Ali, tinha espalhado algumas das mais conhecidas obras do pintor. Aproveitei para lhes apresentar, através das obras, as diferentes técnicas e estilos característicos do pintor, promovendo o contacto das crianças com elas, “de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão” (Silva et al., 2016, p. 48).

Dei oportunidade às crianças de verem, conhecerem e usarem alguns materiais de uso nesta profissão (pinceis, folhas de desenho A3, guaches, aguarelas, paletas, etc.) e de fazerem elas próprias, com recurso a diversos materiais e aplicando diferentes técnicas, as suas obras, inspiradas na obra “Quadrados com Círculos Concêntricos” (1913). Organizei o espaço em quatro áreas distintas (ver Figura 10), pelas quais distribuí as crianças. Em cada uma destas «estações», as crianças deveriam criar a sua obra, assemelhando-a à do pintor, utilizando o material disposto. De referir que, numa área, as crianças tinham à sua disposição aguarelas e pincéis; noutra, recortes de círculos de diferentes dimensões; numa terceira área, tinham canetas de feltro e, na última, lápis de cera. A todas as áreas era comum a folha A3. A utilização de material diversificado foi propositada, uma vez que, como defendem Silva et al. (2016):

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.). (p. 49)

Posto isto, cada criança deu aso à sua imaginação e criatividade, e desta atividade resultaram os seus trabalhos (ver Figuras 11). A oportunidade que dei às crianças de experienciar a Arte através da execução (aplicando técnicas), da criação (fazendo algo novo) e da apreciação (contactando com obras de outros) (Godinho & Brito, 2010, p. 10) transformou-se num momento lúdico, de liberdade e expressão, que, orgulho-me de o dizer, foi prazeroso para elas, para mim e, pelo feedback que recebi, para os demais que assistiram. Rodrigues (2016) defende que “as crianças descobrem e aprendem fazendo e brincando” (p. 14) e que “a educação artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p. 14).

Em suma, é importante realçar, como explica Bessa (1972), que a verdadeira finalidade da Educação Artística no ensino não é formar “miniartistas”, nem atribuir às suas criações o título de obras, mas sim fazer uso da arte para ensinar. Não se trata só de ensinar arte, mas, sim, de ensinar através da arte. Segundo a autora, “o melhor estímulo (...) para iniciar as crianças nas atividades artísticas é ampliar as suas experiências e vivências” (p. 13).

Contudo, Consiglieri (2016) alerta para o facto de as expressões plásticas continuarem “a ter em certas escolas um papel secundário e a ser concebidas apenas com o intuito de desenvolver a motricidade fina” (p. 56). Refuta esta teoria e afirmando que a Educação Artística, “que exige uma abordagem transdisciplinar, é importante para a criança compreender cognitivamente as Artes, para que lhe seja proporcionada uma aprendizagem global, em que o desenvolvimento da sua faculdade intelectual se dá a partir do entendimento teórico, artístico e estético” (p. 56).

Finalizo, partilhando dos mesmos pensamentos de Bessa (1972) e Consiglieri (2016) de que a educação artística só exercerá o seu papel quando a Arte deixar de ser vista como uma ocupação de tempo, esporádica ou ocasional, e se passe a reconhecer a importância que lhe é devida.



Figura 7 - Imagens do vídeo “La vida de Kandinsky”

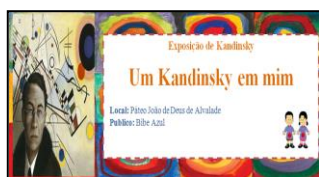


Figura 8 - Bilhete de entrada para o museu (simulação de vista guiada)



Figura 9 - Exposição de quadros



Figura 10 - Áreas da atividade



Figura 11 - Trabalhos de alguns alunos

1.2.5. Relato de Estágio 5 - 11/ 11/ 2017 (3.º ano)

Contemplo neste relato a narrativa de uma aula que planeei e coloquei em prática com uma turma de 3.º ano (Escola A), a propósito de uma hora de avaliação, pela equipa de supervisão pedagógica e pela professora titular.

Nesta aula foi-me proposto locionar o conteúdo da numeração romana, o qual abordei no âmbito das disciplinas de Estudo do Meio e Matemática, fazendo interdisciplinaridade também com a disciplina de Português através de exercícios de leitura e interpretação, para além do discurso oral.

Desta forma, dei início à aula, solicitando aos alunos a descodificação de uma data apresentada no sistema de numeração romana, num papel que havia, previamente, colocado debaixo das suas mesas (ver Figura 12), para, assim, levá-los a descobrirem o conteúdo a desenvolver.

Posto isto, questioneei os alunos relativamente à presença do sistema de numeração romana no seu quotidiano, dando também alguns exemplos, e referi alguns factos históricos do povo romano e dos vestígios da sua presença na Península Ibérica, nomeadamente, o sistema numérico, com o auxílio de um *PowerPoint* (ver Figura 13), apelando sempre à partilha das suas vivências.

No contexto da disciplina de Matemática, recordei as regras de escrita e leitura do sistema de numeração romano, também com o auxílio do *PowerPoint* (ver Figura 14), para trabalhar esse mesmo sistema através de uma adaptação do jogo “Bingo”. Para tal distribui, previamente, a cada aluno dois cartões com inscrições em numeração romana e numeração hindo-arabe e respetivas marcas (ver Figura 15). O jogo consistia em sempre que eu tirasse de uma caixa um cartão com a representação de um algarismo numa numeração, nos seus cartões, os alunos deveriam marcar a representação do mesmo algarismo na outra numeração, e assim sucessivamente até algum gritar “Bingo” e ter preenchido corretamente os cartões.

Devo realçar que nesta aula o que houve de positivo foi, sem dúvida ter partido dos conhecimentos prévios dos alunos e ter recorrido ao jogo como estratégia para trabalhar o conteúdo, aliada ao interesse e curiosidade particulares destes alunos por História. Menos positivo foi a minha gestão de tempo.

Vários autores defendem a existência de inúmeras possibilidades de trabalhar conceitos matemáticos (ou de qualquer outra área do saber), não enveredando pelo ensino tradicional, em que o aluno é mero recetor de informação. O modelo construtivista é uma opção oposta e alternativa ao ensino tradicional.

Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2006), apresentam o construtivismo como uma corrente que faz parte de um “conjunto de conhecimentos sobre a aprendizagem que a Psicologia tem vindo a desenvolver” (p. 25), que privilegia o aluno como ser ativo na sua própria aprendizagem e cujos “conhecimentos que (...) trazem para a aprendizagem escolar interagem com os conceitos científicos ensinados na escola” (p. 25). Foi por ser apologista desta teoria que iniciei a minha aula aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos, não limitando o seu conhecimento, apenas e só, às informações que eu selecionei, mas aproveitando o

que cada aluno sabia, enriquecendo, assim, a minha estratégia e, conseqüentemente, os conhecimentos da turma e os meus, já que eu própria aprendi com os alunos.

Relativamente ao jogo como estratégia para dinamizar o conteúdo, julgo que este foi um ótimo fator motivacional para os alunos participarem ativamente e interessadamente na aula. Considero importante que o professor invista em estratégias inovadoras que apelem à motivação dos alunos, respeitando a singularidade de cada um no que toca às suas capacidades, nível de conhecimento e interesses.

Moura e Viamonte (s. d.) afirmam que a aprendizagem da Matemática depende de uma grande variedade de fatores, o que torna complexo o seu ensino. Nesse sentido, defendem “que os professores devem concentrar-se em aumentar a motivação para a aprendizagem” (s. p.), atendendo ao considerável número de alunos que não revelam muito interesse por esta disciplina. As autoras sugerem, para tal, “a utilização de jogos para complementar o estudo e a aquisição de conteúdos” (s. p.), já que defendem que “o jogo ajuda a não deixar esquecer [...] faz manutenção [...] e aperfeiçoa o que foi aprendido” (citando Freire, 2002). Apontam também aspectos comuns entre os jogos e a Matemática, em relação à sua função educativa:

Por um lado, a matemática dota os indivíduos de um conjunto de instrumentos que potenciam e enriquecem as suas estruturas mentais, e os preparam para explorar a realidade; por outro lado, os jogos permitem o desenvolvimento de técnicas intelectuais, enriquecem o pensamento lógico e o raciocínio. Dada a actividade mental que estimulam, são um bom ponto de partida para ensinar a Matemática e podem servir de base para uma posterior formalização do pensamento matemático.

Reforçando a sua teoria, Moura e Viamonte (s. d.) fazem referência a Piaget (1971), que defendeu que “os jogos são essenciais na vida da criança sendo a actividade lúdica o berço das suas actividades intelectuais, indispensável por isso, à prática educativa” (s. d.).

Também Caldeira (2009) é defensora do jogo como estratégia de ensino, afirmando que entre o jogo e a aprendizagem a espontaneidade é o elo comum. Isto porque, defende que a criança “joga espontaneamente e aprende também de forma espontânea” (p. 43). A autora realça, citando Alsina (2004), que o jogo não deve ser encarado no ensino como “um instrumento pedagógico secundário, pois aprender através do jogo é um direito de todas as crianças” (p. 55).

Como qualquer estratégia, a implementação do jogo apresenta vantagens e desvantagens, apontadas por diversos autores, nomeadamente Grandó (1995, citado em Caldeira, 2009, p. 57) que refere como vantajoso nos jogos permitirem introduzir e desenvolver “conceitos de difícil compreensão”; promover a interdisciplinaridade;

permitir a participação “ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento”; favorecer “a sociabilização entre os alunos” e o trabalho em equipa; o fator motivacional; “o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico (...) da competição “sadia”, da observação, das várias formas de usa da linguagem e do resgate do prazer de aprender” sem o medo de errar. Enquanto desvantagens, quando não adequados ou mal utilizados, o autor alerta para o facto de os jogos requererem uma gestão de tempo para a qual, se o professor não estiver preparado, pode suscitar a perda e não o aproveitamento desse tempo; suscitarem “falsas concepções”; a perda da “ludicidade” do jogo pela constante interferência do professor e, ainda, a perda da real natureza do jogo que é a liberdade, deixando o jogo de ser encarado como algo livre, assumindo um caracter de obrigatoriedade.

Parece-me que perante tais vantagens e desvantagens, cabe aos docentes, enquanto mediadores, tomar medidas antes, durante e após a implementação dos jogos, como verificar, de facto, a pertinência do jogo como estratégia, avaliando o contexto, e estar consciente que o jogo por si só não é suficiente para a aprendizagem.

Em suma, considero que o jogo é sem dúvida um recurso para o ensino, sendo um método amplamente flexível, podendo servir como introdução, aprofundamento ou consolidação de um conteúdo, interdisciplinar e aplicável a qualquer faixa etária, desenvolvendo competências cognitivas, atitudes e valores. Para tal, é necessário que o professor, antes dos alunos, não encare o jogo como uma mera ocupação de tempo, reconhecendo as suas mais-valias.

Termino, citando Camões: “quem não sabe de arte não na estima”, o que a mim me remete para uma ponte em que o jogo é a arte a ser estimada. Assim, um professor que não acredite no jogo como uma boa estratégia não estimará a sua importância. Por isso, na minha opinião, é preciso ter conhecimento da arte de ensinar e aprender a jogar para que possamos tirar partido desta estratégia, estimando-a.

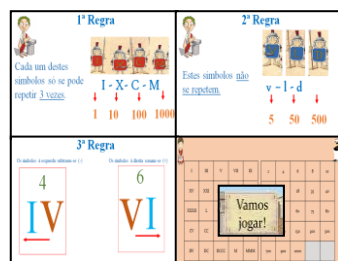


Figura 12 - Pista para descoberta do

Figura 13 - Slides do PowerPoint de apresentação (Estudo do Meio)

Figura 14 - Slides do PowerPoint de apresentação (Matemática)

Figura 15 - Material do jogo

1.2.6. Relato de Estágio 6 - 28/ 02/ 2018 (4.º ano)

A narrativa que apresento neste relato é referente a uma visita de estudo realizada no âmbito do Projeto “EduMaR- Educar para o Mar”, no qual, como referi na introdução do presente relatório, colaborei, promovendo e dinamizando a sua divulgação e atividades com uma turma de 4.º ano de uma escola pública parceira (Escola C).

Reforço que este projeto teve como objetivo alertar para preservação e sustentabilidade do Mar e dos seus recursos através da ciência cidadã, promovendo, para tal, atividades de ciência interdisciplinares variadas e concebidas a implementar em sala de aula e contextos fora da escola.

Esta visita de estudo decorreu como atividade de consolidação, posterior à visita ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa (MUHNAC-UL), que serviu como atividade contextualizadora; à realização de uma atividade experimental de amostragem, análise e interpretação dos parâmetros físico-químicos da água, em sala de aula (ver protocolo no Anexo 2), planeada e orientada por mim; e, ainda, à visita à Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar do Instituto Politécnico de Leiria (ESTM-IPL), onde a experiência feita em sala de aula foi repetida, dinamizada por investigadores. A mesma teve como objetivo incentivar a participação dos alunos na ciência cidadã, cujo intuito foi a monitorização de espécies, através da recolha de dados referentes às espécies marinhas bioindicadoras da zona entre marés, para aferir as consequências das alterações climáticas na distribuição e abundância dessas espécies, informação a partilhar numa plataforma eletrónica de acesso aberto. A praia das Avencas (Parede) foi a zona de estudo (ver Figura 16).

Organizados em grupos e acompanhados por adultos intervenientes no projeto, os alunos foram desafiados a encontrar determinadas espécies, nas rochas e à beira mar, indicadas nos guiões elaborados para o efeito (ver Figuras 17 e 18). Encontradas as espécies, os alunos tinham que registá-las fotograficamente numa plataforma, estando, assim, a colaborar ativamente enquanto cidadãos com os cientistas, que podem aceder nessa plataforma aos dados inseridos, monitorizando a distribuição e abundância das espécies.

Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006) defendem que “as visitas à praia e a realização de actividades para observação da diversidade de seres vivos aí existentes podem ser extremamente motivadoras” (p. 12), já que promovem o envolvimento dos alunos “na exploração activa do ecossistema marinho, através da observação das características de seres vivos e da discussão, por um lado, dos factores necessários à sua

sobrevivência, e, por outro, de factores que podem colocá-los em risco” (p. 12), como aliás, foi esse um dos objetivos essenciais desta visita de estudo.

Os mesmos autores reforçam que “no ensino das ciências pretende-se desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os alunos no seu pensamento crítico e criativo” (p. 16). É por isso que, acrescentam Galvão et al. (2006), “a actividade experimental, a observação do mundo que nos rodeias, a ligação ao ambiente, à tecnologia e à sociedade, e o desenvolvimento de projectos são perspectivas preconizadas para o ensino das ciências” (p. 17). Contudo, os autores refutam a ideia de que estas competências são ensinadas ou transmitidas, afirmando, como tal, que:

não se ensina democracia, vive-se democracia; não se ensina cidadania, vivem-se situações em que esta se pratica; não se explica como se resolvem problemas, criam-se ambientes de aprendizagem em que os alunos têm que resolver; do mesmo modo, não se inventam projectos para os alunos desenvolverem mas, pelo contrário, procura-se que os alunos sejam parte integrante e activa de projectos que eles considerem relevantes, interessantes e entusiasmantes. (p. 13)

Relativamente à ciência cidadã, Veríssimo e Ribeiro (2001), acreditam que “a melhor forma de educar em ciência” (p. 155) assenta, precisamente, na luta ativa “pelo reconhecimento da crucial importância educativa das Ciências” (p. 155), visando “o desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências, que podem propiciar aos indivíduos uma melhor competitividade na sociedade do futuro e, assim, melhorar a qualidade dos cidadãos” (p. 155).

Como pude constatar, o projeto “EduMaR- Educar para o Mar” transpareceu, na íntegra, a teoria aqui defendida por Galvão et al. (2006) e contemplou, em todas as atividades subjacentes a metodologia do trabalho prático, o que me levou a refletir e incentivou na pesquisa e recolha de fundamentação teórica a cerca desta perspectiva de ensino.

Boaventura (2014, p. 42) reconhece que “muitos currículos de Ciências, nomeadamente o Português, requerem que os alunos sejam capazes de diferenciar a teoria da evidência experimental e (...) de recolher dados, descrever observações e registar resultados de experiências, bem como de tirar conclusões” (Galvão, 2001). A autora sugere o trabalho prático experimental como uma boa metodologia para alcançar estas metas.

Outros autores são também defensores das vantagens desta metodologia de trabalho, como Leite (2001, pp. 79-81, adaptado de Hodson, 1998), que esclarece que “o trabalho prático é um conceito geral e inclui todas as actividades que exigem que o

aluno esteja activamente envolvido” (p. 80), incluindo três tipos de trabalho que se interligam e complementam, nomeadamente o trabalho laboratorial, o trabalho de campo e o trabalho experimental.

Segundo o autor, o “Trabalho laboratorial” implica o manuseamento de material de laboratório no espaço próprio ou adaptando as salas de aula para o efeito; o “Trabalho de campo”, como o nome antecipa, privilegia a saída para espaços livres, onde “os fenómenos acontecem ou os materiais existem” (Leite, 2001, p. 80, citando Pedrinaci, Sequeiros & Garcia, 1992); por fim, o “Trabalho experimental” “inclui actividades que envolvem controlo e manipulação de variáveis e que podem ser laboratoriais (...), de campo (...) ou outro tipo actividades práticas” (p. 80).

Martins et al. (2006) citam Miguéns (1999), segundo quem, qualquer que seja o trabalho prático este contempla os domínios cognitivo, afectivo e processual, tendo como objetivos:

Ilustrar a relação entre variáveis, importante na interpretação do fenómeno. Ajudar a compreensão de conceitos. Realizar experiências para testar hipóteses. Promover o raciocínio lógico. Motivar os alunos. Estabelecer relações/comunicação com outros. Desenvolver atitudes críticas no trabalho de equipa. Proporcionar o contacto directo com os fenómenos. Manipular instrumentos de medida. Conhecer técnicas laboratoriais e de campo. Contactar com metodologia científica. Fomentar a observação e descrição. Resolver problemas práticos. (p. 39)

Como qualquer metodologia, o trabalho prático revela as suas vantagens e desvantagens. Leite (2001) aponta as vantagens, com base em Hodson (1994) que reconhece que as actividades laboratoriais têm a potencialidade de permitir atingir objectivos relacionados com:

a motivação dos alunos; a aprendizagem de conhecimento conceptual, ou seja conceitos, princípios, leis, teorias; a aprendizagem de competências e técnicas laboratoriais, aspectos fundamentais do conhecimento procedimental; a aprendizagem de metodologia científica, nomeadamente no que se refere à aprendizagem dos processos de resolução de problemas no laboratório, os quais envolvem, não só conhecimentos conceptuais mas também conhecimentos procedimentais; desenvolvimento de atitudes científicas, as quais incluem, rigor, persistência, raciocínio crítico, pensamento divergente, criatividade, etc. (p. 83)

Vários autores alertam, também, para os fatores que condicionam o trabalho prático e podem desencadear consequências negativas, fazendo com que os objetivos deste tipo de trabalho não sejam alcançados, torando-se, assim, ineficaz. Entre outros, Klainin (1988, citado em Leite, 2001) aponta a “escassez de recursos materiais, o elevado investimento em tempo, o risco de acidentes, a maior dificuldade de gerir comportamentos de indisciplina, o diferente grau de participação dos alunos quando

trabalham em grupo” (p. 84) como alguns desses fatores, que nem sempre podem ser antecipados ou solucionados, por não estarem intrínsecos ao trabalho prático em si.

Independentemente destas e outras limitações do trabalho prático, em todas as suas variáveis, considero que as vantagens compensam o risco das possíveis consequências negativas, que podem perfeitamente ser prevenidas e contornadas, sob a intervenção do professor.

Acredito convictamente na tese que aqui citei de Galvão et al. (2006) de que só se aprende fazendo. Que a aprendizagem não é transmitida, mas sim posta em prática, quando criados os contextos propícios a tal. Cabe ao professor promover e possibilitar esses contextos. Enquanto professora pretendo implementar a metodologia do trabalho prático nas minhas estratégias e possibilitar aos meus alunos um processo de ensino-aprendizagem assente no conhecimento prático e ativo.



Figura 16 - Visita de estudo à Praia das Avencas (Paredé)



Figura 17 - Uma das espécies marinhas encontradas (Búzio - *Cassis tuberosa*)



Figura 18 - Guião de campo

1.2.7. Relato de Estágio 7 - 19/ 03/ 2018 (2.º ano)

O momento que aqui ponho em relato foi referente a uma aula de matemática lecionada pela professora titular, aquando estagiei com a turma do 2.º ano (Escola A).

A professora deu início à aula com a distribuição do material estruturado Poliminós, disponibilizado a cada aluno um saco com o material, o mesmo que utilizou no quadro como modelo, mas em maiores dimensões e feito em cartolina. Para além das peças, a professora tinha também quadrados em cartolina de diferentes tamanhos e cartões com palavras móveis.

Distribuído o material, a professora prosseguiu com a respetiva apresentação, solicitando aos alunos a definição do termo “poliminós”, através do processo de formação de palavras. Prontamente estes reconheceram que o termo “poli-” transmite a noção de “muitos”. Com esta estratégia a professora privilegiou, por um lado os alunos, partindo dos “seus conhecimentos e valores” (Caldeira, 2009, p. 36) prévios, e, por outro, a interdisciplinaridade, que foi entendida por Piaget (s. d., citado por Pombo, 1993) como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...) tendo como resultado um enriquecimento recíproco” (p. 10).

Em seguida, a professora solicitou aos alunos a observação das características do material, de maneira a levá-los a entender que as peças dos Poliminós são compostas por um ou mais quadrados, dispostos em diversas formas e que a quantidade de quadrados de cada peça determina a sua designação. Para além de ter feito uma analogia entre a designação dos poliminós consoante o número de quadros com a classificação das palavras, quanto ao número de sílabas, a professora concretizou a informação no quadro, utilizando os quadrados e palavras móveis (ver Figura 19). Os alunos utilizaram as peças do material.

Mais uma vez se constata que a manipulação devidamente orientada do material pelos alunos facilitou, como defendem Ponte e Serrazina (2000, citados em Caldeira, 2009), “a construção de certos conceitos” (p. 18) e serviu “para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação” (p. 18).

Posto isto, a professora orientou diversos exercícios práticos. Solicitou que identificassem e efetuassem poliminós, conforme a indicação dada dos números de quadrados que compõe determinado poliminó, e atentassem as formas apresentadas de um poliminó, tentando descobrir formas em falta. Posteriormente trabalhou, também, perímetros e áreas. No último exercício, a professora apresentou uma curiosidade aos alunos, de um conjunto de letras representadas com peças dos Poliminós (ver Figura 19), que os alunos reproduziram.

Partindo deste último exercício, a professora estimulou a imaginação e criatividade dos alunos, ao propor-lhes criarem possíveis representações de outras letras, não contempladas no conjunto apresentado. Caldeira (2009) diz-nos que vários autores, entre eles Sarduy (1987), defendem a perspectiva de que a criatividade na matemática é desenvolvida no “trabalho com problemas abertos (...) que admitem múltiplas possibilidades de respostas e que podem ser obtidas por meio de múltiplos métodos de solução, incluindo-se aqueles criados pelos estudantes no momento da resolução” (p. 115).

Para finalizar, os alunos puderam explorar o material livremente, com a indicação única de fazerem construções, utilizando todas as peças. A aula terminou com a apresentação das suas construções. Desta forma, a professora foi ao encontro de Cardoso (2002, citado em Caldeira, 2009) que considera que “o primeiro contacto do aluno com o material deve ser de forma lúdica para que ele possa explorá-lo livremente (p. 18). Assim, cumpriu os propósitos do material, apontados por Caldeira (2009):

explorar transformações geométricas; descobrir a possibilidade de efectuar pavimentações com diversas formas; resolver puzzles; investigar o n.º de formas distintas que se podem obter, a partir de um número fixo de peças; descobrir as diferentes formas que são os tetramínos, pentaminós e hexaminós (p. 423).

Em suma, a professora proporcionou um ambiente encorajador que permitiu aos alunos “explorar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias” (Normas, 1994, citado em Caldeira, 2009, p. 21).

No momento posterior, a professora solicitou a minha opinião a cerca da sua prestação, com o propósito de enriquecer a sua reflexão pessoal, o que impulsionou o tema da avaliação contínua de professores, para o qual fiquei desperta e sobre o qual refleti.

Como previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no artigo 35.º, é reconhecido o direito e o dever à formação contínua “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação”.

A emergência do contínuo investimento na formação docente tem-se evidenciado uma vez que, como nos alertam Leal, Dinis, Massa e Rebelo (s. d.), “a profissão docente tem vindo a complexificar-se” (p. 1), sendo, cada vez mais, solicitado ao professor o cumprimento de outras funções. Por isso, acrescentam as autoras, a formação contínua é “hoje, mais do que uma necessidade, uma obrigação moral e ética os professores, reconhecidos como peças fundamentais no processo educativo e factor determinante no sucesso académico dos alunos” (p. 1).

García (1999, citado em Leal et al., s. d.) reforça que essa continuidade formativa, mais do que parte integrante da formação docente, requer “a própria vontade de formação dos professores e o compromisso daqueles com esse propósito” (p. 1). A formação contínua começa, portanto, na mentalidade e atitude de cada professor, que deve ser reflexivo. Só assim, toma consciência, reformula o seu pensamento e daí deverá resultar uma alteração, em prol da melhoria do seu trabalho, o que se refletirá no desenvolvimento dos seus alunos.

Devo admitir que assistir a esta aula e estabelecer com a professora esta relação de partilha de experiências e saberes foi para mim um exemplo daquilo que pretendo alcançar enquanto pessoa e profissional.



Figura 19 - Aula de Matemática (Poliminós)

1.2.8. Relato de Estágio 8 - 01/ 06/ 2018 (1.º ano)

Apresento neste relato o dia de atividades realizadas no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Criança, pela turma do 1.º ano (Escola A).

Este foi, como não poderia deixar de ser, um dia planejado de maneira diferente, em que as crianças foram dispensadas das aulas, em prol de um dia de atividades lúdicas.

Na parte da manhã, ainda na sala de aula, as crianças tiveram liberdade de escolher as atividades que pretendiam realizar. Nesse sentido, algumas colaboraram com a professora na realização de um placar decorativo, alusivo ao dia em comemoração (ver Figura 20); outras distribuíram-se em “cantinhos”, brincando com jogos de tabuleiro (ver Figura 21); outras, ainda, optaram por fazer desenhos, ler e/ou brincar com os seus próprios brinquedos.

Defendendo uma perspectiva de aprendizagem através do brincar, Caldeira (2009) afirma que:

brincar é um direito fundamental de todas as crianças e qualquer uma deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas de modo a satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Na escola, as crianças devem ter oportunidades para a construção do conhecimento, através da descoberta, e invenção, elementos indispensáveis para a participação activa no seu meio. (p. 39)

Em reforço à sua teoria, a autora cita Cunha (1994, citado em Caldeira, 2009) para quem “brincar é uma característica primordial na vida das crianças” (p. 38), apontando a importância do brincar associada à aprendizagem, nomeadamente através do desenvolvimento social e pessoal da criança; a aprendizagem com prazer, espontânea e sem medo de errar; a aquisição de valores e hábitos. Desta forma, defende o autor, a criança “prepara-se para o futuro, experimentando o mundo em redor” (p. 39).

Chegada a hora do intervalo, as crianças foram encaminhadas para o espaço do recreio, onde participaram em jogos organizados e dinamizados por monitores (ver Figura 22).

Neto (1997) define jogo como “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (p. 5), sendo um “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (p. 21). O autor reforça que resultados de estudos “revelam efeitos positivos do jogo e da actividade física no melhoramento da percepção de si próprio (...), auto-estima, interação social e bem-estar psicológico” (p. 19). Tendo em conta a ligação do jogo à actividade física e desta à Educação Física, também Serrano e Almeida (2016), enfatizam “a importância e benefícios da Educação Física, como fator

Promotor de Saúde, envolvendo as famílias e as crianças associando-os ao exercício físico ao jogo, à saúde e ao bem-estar” (p. 40), apelando à realização de trabalho multidisciplinares, assentes na promoção da atividade física.

Na parte da tarde, a professora levou os alunos ao Jardim da Estrela (ver Figura 23), onde decorria um evento promovido pela Câmara Municipal de Lisboa, em parceria com a Junta de Freguesia local. Com um vasto leque de atividades, desde insufláveis e trampolins, jogos tradicionais, dramatizações, espetáculos circenses e muitos outros, as crianças puderam participar numa “caça ao tesouro”, dando largas à sua imaginação e entrar num mundo do “faz de conta”, uma vez que esta atividade promovia a brincadeira de fingirem ser piratas. Esta foi, sem dúvida, uma excelente maneira de proporcionar às crianças um ambiente diferente e rico, impulsionador das mais variadas aprendizagens, tirando partido de um espaço livre, tão importante na rotina das crianças.

A propósito desta última perspetiva que apresento, relativamente aos espaços exteriores, Neto (1997) realça a sua importância e emergência da sua implementação mais rotineira no ensino e não tão pontual como se constata, ao ponto de, como alerta o autor, as “oportunidades de espaço para brincar” (p. 15) serem, “cada vez mais, limitadas” (p. 15).

Enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, cabe-nos proporcionar às crianças contextos propícios e vantajosos às suas vivências. Nada melhor do que aproximar as aprendizagens do mundo real ou como defende Conrad (1988, citado em Almeida 2002), com quem concordo plenamente:

fazíamos melhor se despendêssemos menos tempo com livros e mais tempo ao ar livre, (...) com coisas que são reais (...). Precisamos de ser livres para sonhar, imaginar e criar, para criar o nosso próprio conhecimento e descobrir a nossa própria sabedoria (...). (p. 53)

Termino citando a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), cujo artigo 31 prevê que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 22).

Reconhecendo o direito e necessidade das crianças ao lazer e aos espaços livres e as vantagens do brincar no ensino, considero que este dia proporcionou inúmeras aprendizagens cognitivas, sociais e pessoais às crianças, enriquecidas pelo seu interesse, entusiasmo e prazer pelas práticas. Julgo que será uma mais-valia os professores tirarem partido destas vantagens, contemplando nas suas estratégias e metodologias, atividades

como as que relatei, não como excepcionais de dias festivos, mas como prática corrente e habitual, dentro das possibilidades existentes em cada contexto e realidade escolares.



Figura 20 - Elaboração do cartaz alusivo ao Dia Mundial da Criança



Figura 21 - Jogos de tabuleiro



Figura 22 - Jogos no exterior



Figura 23 - Atividades no Jardim da Estrela (Lisboa)

1.2.9. Relato de Estágio 9 - 18/ 06/ 2018 (1.º ano)

Neste relato proponho-me narrar uma aula que lecionei numa turma de 1.º ano (Escola A), no âmbito de uma avaliação de dia inteiro por parte da professora cooperante, destacando as metas, estratégias e recursos que planeei, desenvolvi e apliquei na disciplina de Português.

Nesta aula propus-me estimular a Iniciação à Educação Literária, crendo, conforme Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), que este domínio “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania.” (p. 8), motivada pelo gosto e hábito pessoais de leitora, aliados ao reconhecimento das imensas vantagens da leitura e da literatura infantil para os quais fui desperta durante a minha formação académica.

Porém, uma das constatações que pude fazer durante os momentos de estágio vai ao encontro do que Fontes, Botelho e Sacramento (s. d.) realçam relativamente à problemática constante e atual da literatura infantil e juvenil, “motivo de preocupação (...) de todos aqueles que de qualquer forma, têm missões educativas e formativas das novas gerações” (p. 15). Estando ciente de que o papel da escola é colmatar esses défices, desafiei-me a preparar uma aula que motivasse os alunos para o gosto e o hábito pela leitura, enaltecendo a literatura infantil e o mundo do imaginário, aliado à realidade quotidiana, através da história *A Manta*, de Isabel Minhós Martins, recomendada para este ano de escolaridade como leitura autónoma, pelo Plano Nacional de Leitura.

Dei início à aula, encaminhando os alunos para a biblioteca da escola, local que previamente organizei e decorei, de modo a proporcionar-lhes as condições necessárias à leitura da história, tendo em conta vários fatores possivelmente influenciadores, como a luz existente, espaço, comodidade, isolamento sonoro e recursos disponíveis.

Magalhães (2008a) defende que, "no que respeita à criação de oportunidades é imperioso lembrar que há antecedentes que condicionam o acto de ler" (p. 58), nomeadamente "o leitor necessita de predisposição física (...) e de tempo disponível" (p. 58); "um espaço apropriado (com algum conforto, luminosidade adequada, com silêncio) (...) e recursos materiais" (p. 58). Também Sim-Sim (2009) concorda com contextos estimulantes de leitura e "ambientes positivos e ricos em oportunidades" (p. 28) para promover e motivar os alunos para a leitura.

Estando elucidada para a necessidade de promover estes contextos para um melhor ambiente, permiti aos alunos a liberdade de se disporem, no chão ou nos sofás existentes no local, da forma que se sentissem mais à vontade; optei por projetar a história numa tela, valendo-me da vantagem das novas tecnologias, muito embora a tenha lido recorrendo ao livro físico, para dar oportunidade aos alunos de melhor visualizarem as ilustrações.

A par destes aspetos procurei fazer uma leitura expressiva e em tom audível, aplicando diferentes estratégias de dinamização da história em leitura, como também defendido por Sim-Sim (2009), para quem a leitura modelo deve contemplar "consistentemente estratégias de releitura (...), de antecipação e previsão de acontecimentos, de questionamento sobre o que se ouviu ler e de contextualização do lido" (p. 29).

Assim, num momento de pré-leitura, solicitei aos alunos a antecipação de conteúdos através da ilustração da capa e título do livro, apelando à sua criatividade e imaginário, bem como à sua participação oral. Durante a leitura, preocupei-me em ter disponíveis objetos reais e imagens de alguns objetos mencionados na história (ver Figura 24), nomeadamente uma manta de retalhos, que conficionei propositadamente para esta aula e que serviu de mote à dinamização da leitura participada e restantes atividades desta e outras disciplinas, ao longo do dia, bem como bijuterias, quadros impressos, entre outros, que ia retirando de uma cesta. Estendi a manta de retalhos por cima das pernas de alguns alunos (ver Figura 25) e todos deviam apontar um retalho e repetir a frase "Ah! e este, avó?", conforme a história, sempre que nesta surgia o diálogo entre as personagens, em que a neta questionava a avó sobre as histórias de cada retalho, promovendo desta forma a sua participação na leitura. Na fase posterior à leitura, dirigi questões aos alunos, com o intuito de recontarem a história ouvida e a exprimirem os seus sentimentos e emoções, apelando às suas vivências familiares.

Foi no seguimento desta solicitação que cada criança fez questão de partilhar as suas memórias de momentos vividos com os seus avós e bisavós (segundo os alunos,

alguns já falecidos) e aos quais têm ainda associados pertences, animais domésticos, características físicas, objetos, entre outros. Curiosamente, um aluno partilhou que, em homenagem ao avô, que apenas conhecia pelas fotografias e pelas histórias contadas pelos seus familiares, o seu pai usava bigode, tal como o avô, ritual que, relatou o aluno de forma bastante emocionada, fazia questão de dar continuidade. Esta partilha de experiências permitiu-me constatar a compressão por parte dos alunos da história e respetiva temática, bem como levar os alunos a extrair e expor as suas emoções.

Segundo Fontes et al. (s. d.), a leitura (subentenda-se, neste caso, o ouvir ler) “permite uma possibilidade de participar e construir ele próprio (...) de acordo com a sua experiência e estímulo do ambiente, uma participação, por vezes mesmo um verdadeiro *transfert* das personagens e acidentes descritos no livro para si próprio, para os seus convenientes e para os factos vividos no seu meio” (p. 16), como pude comprovar.

Contar histórias permite-nos proporcionar aprendizagens emocionais e cognitivas essenciais para o desenvolvimento global da criança, como constata Veloso (2005), afirmando que “os banhos linguísticos que o acto de contar histórias proporciona representam um factor de grande importância no desenvolvimento da criança; as competências que esta vai adquirindo permitem-lhe avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas” (p. 151). A literatura infantil exerce, assim, um papel de destaque para o desenvolvimento emocional das crianças e de construção da sua identidade, seja pelas emoções que o ato de contar ou ler histórias provoca nelas, seja pela forma como estas se reconhecem nas vivências das personagens.

De modo a proporcionar estes contextos aos alunos, no meu entender, sustentada em Mendes (2013), o professor deve apostar na “Hora do Conto”, inculcada na rotina quase, se não, diária de sala de aula, como forma de envolver as crianças num ambiente de afetos e emoções, imaginário e fantasia. A «Hora do Conto» convida-nos a estimular esses aspetos, cultivando nas crianças o prazer da leitura. Defendendo esta ideia, Mendes (2013) afirma que a “Hora do Conto” é:

o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona. (p. 38)

Paralelamente à realidade e vivências que os alunos partilharam, o lado imaginário e fantástico não se dissociou, já que se notava alguma imitação dos discursos

entre os alunos que começaram a contar histórias semelhantes, senão mesmo iguais e nitidamente inventadas, dada a sua incoerência. Porém, em momento algum os descredibilizei. Pelo contrário, incitei o seu discurso, dando asas à sua imaginação, pois diante de mim tinha a prova do alcance daquele que é um dos objetivos de ouvir ler e ler literatura infantil: “um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos (...) e (...) estímulo à apreciação estética” (Buescu et al., 2015, p. 8).

A reforçar o imaginário, mais uma vez, Fontes et al. (s. d.) defendem que a criança não se “torna mentirosa pela influência das descrições inverosímeis” (p. 18). Ela simplesmente “vive uma vida fantástica, fora da realidade, e necessita dar expansão a essa fantasia” (p. 18), sendo, para tal necessário “que as personagens e as cenas contadas tenham também um interesse formativo e bem informado que não levem a criança a uma situação emocional, desconcertante e perturbante da sua vida afectiva” (p.18). Cabe aos professores (e educadores) promover e permitir essa “expansão” e “fantasia”.

Foi com esse objetivo que, no momento seguinte, e para finalizar as atividades propostas para a disciplina de Português, dirigi os alunos à sala, onde os orientei para a criação de uma história oral, tendo como mote a história ouvida e um retalho da manta que foi escolhido por maioria de votos. Como estratégia para esta atividade utilizei diversos cartões com imagens orientadores e impulsionadores de ideias para os alunos definirem inícios, personagens, enredos, locais, tempos e finais para as suas histórias. Foi com base neste material que coordenei o *brainstorming* das ideias dos alunos para a história a criar, as quais foram registadas num guião. Definidas as ideias, todos os alunos contribuíram (oralmente) para a construção da história, que redigi e, posteriormente, entreguei aos alunos (ver proposta de trabalho e história final no Anexo 3).

Devo realçar que na sua história os alunos deixaram vincado o conceito de literatura infantil, talvez pela sua familiaridade com este tipo de texto, já que, como se pode verificar em anexo, os alunos criaram uma história algo insólita, distanciada do mundo real, porém onde a “superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre ódio e da justiça sobre a injustiça” (Aguiar e Silva, citado em Magalhães, 2008b, p. 142) foi privilegiada.

Conforme o autor citado em Magalhães (2008b, p. 142):

O mundo possível dos textos da literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se muito frequentemente como um mundo contrafactual, onde

estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana. (p.142)

Assim, penso ter cumprido o meu principal intuito de promover o gosto e hábito pela leitura e a literatura, o imaginário e a criação, pretendendo aprofundar conhecimentos para melhorar e continuar a apostar na literatura e nos hábitos de leitura (e escrita) de história juntos dos meus futuros educandos.



Figura 24 - Cenário da história A Manta, de Isabel Minhós Martins



Figura 25 - Dinamização da leitura da obra A Manta, de Isabel Minhós Martins

1.2.10. Relato de Estágio 10 - 29/ 06/ 2018 (1.º ano)

Neste último relato narro aquele que foi também o último dia de aulas da turma do 1.º ano (Escola A), e para o qual foram agendadas atividades diferentes, com o intuito de celebrar o final do ano letivo e de fortalecer laços entre a escola e a família.

Nesse sentido, na parte da manhã os pais e familiares dos alunos foram convidados a juntar-se às crianças na sala de aula e a participar num jogo dinamizado pela professora titular. O jogo consistia num modelo semelhante ao conhecido “Quem quer ser milionário?”. Em duplas, as crianças e os familiares eram chamados ao quadro, onde a professora lhes apresentava, em cartões, duas questões, uma relacionada com situações problemáticas de Matemática, e outra abordando conteúdos gramaticais da disciplina de Português. As respostas eram dadas após as crianças e os adultos debaterem ou (caso necessário) após resolvidas no quadro. Desta forma, a professora mostrou às famílias os conhecimentos explorados ao longo do ano letivo e permitiu às crianças demonstrarem as suas capacidades. De referir que, para não excluir nenhum aluno, cujos pais não estavam presentes, esses alunos jogaram com outros colegas e despectivos pais desses colegas.

Reis (2008) defende que “é com a família e com a escola que a criança cresce, desperta a sua curiosidade e o desejo de aprender” (p. 19), o que justifica a emergência das escolas e as famílias estreitarem relações. E para isso, nada melhor que envolver as famílias no ambiente escolar, tornando-se ativas neles. Lighfoot (1987, citado em Reis, 2008) não descora à escola e aos professores a responsabilidade de “desenvolverem

estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais, no dia a dia da vida escolar dos filhos” (p. 39).

Posteriormente, na parte da tarde, teve lugar o concurso de dança (ver Figura 26), no qual participaram todas as turmas de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. Este foi organizado pelos professores de Educação Física, com o apoio de algumas alunas estagiárias da Escola Superior de Educação João de Deus, que ensaiaram os alunos nos diversos estilos de danças; os professores titulares, que organizaram as listas de concorrentes e devidos pares; a direção com a concretização de parcerias, nomeadamente com o Liceu Pedro Nunes, que disponibilizou o espaço; e, ainda, com o auxílio indispensável dos encarregados de educação e familiares, que se empenharam num excelente trabalho em equipa entre escola e famílias na preparação do guarda-roupa e acessórios dos participantes.

Reconhecendo o que Lighfoot (1987, citando em Reis, 2008) defende, de caber “à família o primeiro papel na educação das crianças” (pp. 38-39), a escola cumpriu o seu, de “reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar” (p. 39), promovendo, para tal, uma atividade a que família e escola se dedicaram mutuamente.

Importa destacar que o concurso de dança não foi uma obrigatoriedade curricular, mas, sim, uma atividade para a qual os alunos foram convidados a participar. A dança, propriamente dita, não foi nunca tida como um ensino formal de especialização e formação de dançarinos.

Verderi (2000) transmite-nos a convicção de que “dançar é tão importante quanto falar, comunicar, mover-se, aprender matemática, sorrir” (p. 50) e, por isso, apoia, precisamente, esta perspetiva de que a dança é uma arte cujo ensino deve ser contemplado nas escolas, contudo deve ser “espontâneo, nunca imposto, que nasça a partir de uma proposição, de um ato de vontade” (p. 50). O autor intensifica que o propósito não é propriamente ensinar a arte de dançar, mas sim desfrutar dessa arte. Claro que, se a esse objetivo acrescentarmos o facto de proporcionarmos novas aprendizagens relacionadas com a dança, tanto melhor.

Ainda assim, apesar de não ser um concurso oficial, este nunca foi assumido com desmazelo. Pelo contrário, foi encarado a sério, tendo havido lugar para jurado, avaliadores, contabilizados de votos, público, diplomas de participação e prémios para “Melhor dança” e “Melhor guarda-roupa”, atribuídos a cada ano.

Citando, novamente, Verderi (2000), “a dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno possa desenvolver todos os seus domínios do

comportamento humano” (p. 32). Mais acrescenta que, através das atividades da dança, pretende-se:

que a criança evolua quanto ao domínio de seu corpo, desenvolvendo e aprimorando suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, novas formas, superação de suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aos aspetos motores, sociais, afetivos e cognitivos. (p. 58).

No Programa de Expressão Físico-Motora do Primeiro Ciclo, nos princípios orientadores, realça-se que o conteúdo do respetivo programa “assegura (...) condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros” (p. 35) e a dança é incorporada no Bloco 6 – *Actividades Rítmicas Expressivas (dança)*.

Tal como Verderi (2000), tenho a convicção de que “a verdadeira educação deve formar o homem para a vida” (p. 33), por isso, a necessidade de o despertar para as várias áreas, não pela intenção de formar e especializar, mas para despertar mentalidades e dar a conhecer um leque vasto e variado de oportunidades.



Figura 26 - Concurso de Dança (alunos do 1.º ano)

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo destina-se à reflexão da planificação como estratégia de ensino. É composto por uma fundamentação teórica geral do tema, seguida da apresentação (em quadro e em texto) e fundamentação de uma seleção de oito planificações elaboradas por mim e implementadas no âmbito das duas valências.

2.2. Fundamentação teórica

Conforme o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, planificar é um ato intrínseco ao ato de lecionar, como consta no artigo 3.º, anexo n.º 1, II - Conceção e desenvolvimento do currículo, alíneas b), c) e d), onde, como parte do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, é incumbido ao educador a tarefa de planificar:

- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Tendo como referência Escudero (citado em Zabalza, 2000) planificar consiste:

em prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (pp. 47-48)

Assim sendo, entende-se que no ato de planificar os educadores e professores antecipam acontecimentos e estipulam objetivos, meios e recursos que lhes permitam realizar ou alcançar esses acontecimentos. Reforçando esta ideia, Zabalza (2000), defende que planificar acarreta “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide” (p. 48), determina “um propósito, um fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir” (p. 48) e torna concretizável com “uma estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). Como tal, o principal objetivo de planificar está, assegura o autor, em “transformar e modificar o

currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54).

Todos sabemos que os regulamentos e programas são tidos como uma planificação geral e massiva que pretende abranger o ensino em que tudo e todos são contemplados como iguais. Porém, Zabalza (2000) realça que os protagonistas da planificação são, em primeiro lugar, cada estabelecimento escolar, que adequa “o programa geral, centralista, standart (...) às características próprias de uma situação concreta” (p. 54) e, posteriormente, “essas decisões adquirirão um novo sentido, ao serem acomodadas à situação específica de cada turma e das diversas matérias, através das decisões adaptadas por cada professor” (p. 55) com base na “informação disponível (sobre os estudantes, as matérias e o os processos instrutivos) ” (p. 55) e nas suas “características pessoais (...), que influenciarão a forma como (...) manuseiam essa informação na tomada de decisões. Também as limitações e possibilidades da instrução e as pressões do ambiente social afectarão as decisões adoptadas” (p. 55).

Mas a planificação não se restringe à escola e aos professores, nem a “antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças (...) e agir, considerando o que foi planeado” (p. 15), como esclarecem Silva et al. (2016). Planear, acrescentam as autoras, consiste em “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” (p. 15) e tirar partido do que surge espontaneamente em cada contexto e a partir de cada criança/aluno.

Desta forma, Silva et al. (2016) justificam que:

Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. Assim, planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança. (p. 16)

É importante enaltecer que os modelos de planificação não se pretendem, nem são úteis, quando “rígidos e prescritos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o improvisado”, como alerta Zabalza (2000, p. 55), o que aliás é contraproducente, tendo em conta a influência da “própria dinâmica imprevisível do grupo” (p. 55).

Ao permitir a participação das crianças/alunos, outros profissionais e até mesmo da família no planeamento, tornando-o flexível, garante-se a “coerência do currículo” (Silva et al., 2016, p. 16) e o cumprimento do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, segundo o qual o educador/professor “c) fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” e “d) envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”.

Por fim, planificar tem, também, uma componente reflexiva. Silva et al. (2016) entendem que “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas” (p. 15), em momentos prévios, simultâneos e posteriores às atividades/propostas planificadas, no sentido de comparar o previsto (antes), com o necessário (durante) e o obtido (depois).

Em suma, a planificação é uma ponte que os professores estabelecem entre os programas e os alunos, que envolvem vários intervenientes e propicia a reflexão, estando sujeita a alterações, em benefício do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e do respeito pelo ensino individual e não massivo.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação 1 - 03/ 01/ 2017 (5 anos)

No Quadro 5 apresento a planificação de um dia de atividades (ver Anexo 4), que coloquei em prática com um grupo da faixa etária dos cinco anos (Escola A).

Quadro 5 - Planificação da Área do Conhecimento do Mundo e Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Educação Artística

Componentes/Conteúdo	Duração	Estratégias	Recursos materiais/humanos
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Prazer e motivação para ler e escrever	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a curiosidade das crianças, levando-as à descoberta do tema, através de uma adivinha e da montagem de um puzzle; ✓ Ler a história adaptada <i>Os três Reis Magos</i>; ✓ Dirigir questões acerca da história; ✓ Dialogar com as crianças acerca da simbologia dos presentes que os reis ofereceram ao menino Jesus: <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar imagens reais ilustrativas dos presentes (ouro, incenso e mirra); 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Peças do puzzle; ✓ Livro A3;
Conhecimento do Mundo	1h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visualizar um vídeo de uma música relacionada com a história do Dia de Reis: <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com o grupo sobre as tradições desta festividade (cantar as Janeiras, comer Bolo-Rei, tradição espanhola), mostrando vídeos de imagens reais; ✓ Fazer um Bolo-rei com o grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração das crianças na organização da sala e preparação e utensílios necessários; • Distribuir toalhetas a cada criança para fazerem a higiene das mãos; • Realizar a receita, acompanhando os passos através de um vídeo; • Dialogar com as crianças sobre a tradição do Bolo-Rei, apresentar algumas curiosidades (fava) e dar oportunidade às crianças de partilharem as suas vivências; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador, projetor, tela, colunas; ✓ Ingredientes e utensílios necessários para a receita, toalhetas, papel de vegetal para cobrir as mesas, sacos de plástico a fazer de avental;
Domínio da Educação Artística - Subdomínio da Música	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levar as crianças a outras salas para cantarem as Janeiras (<i>Os três reis do Oriente</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Treinar e orientar previamente a letra da música e solicitar às crianças que inventem gestos a reproduzir ao longo da atuação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crianças.

Este plano está sujeito a alterações

Nesta planificação destaco as estratégias e recursos que utilizei no âmbito da área do Conhecimento do Mundo e dos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Educação Artística, especificamente o subdomínio da Música. Esclarecer

que as atividades visavam explorar as tradições culturais associadas à celebração do Dia de Reis.

Assim, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da leitura da história *Os Três Reis Magos* (adaptado) e da exploração de algumas imagens reais (em tamanho A3), apresentei às crianças a lenda dos três Reis Magos, referindo que esta é uma crença da religião cristã, relativamente ao nascimento de Jesus, mas que existem outras religiões e culturas diferentes e até opostas.

Relativamente ao recurso ao livro e imagens impressos em grandes dimensões, Spodek e Saracho (1994, citados em Ruivo, 2009) defendem que:

ler, em voz alta, um livro grande é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. (...) Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem (...) desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras, tal como a progressão esquerda-direita, ajuda a compreensão das convenções e das técnicas do impresso, dá à criança o sentido de 'linguagem escrita', desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento de letras e palavras. (p. 120)

Quanto ao conteúdo abordado, Silva et al. (2016) apontam como aprendizagem a promover na Educação Pré-Escolar, “conhecer e respeitar a diversidade cultural” (p. 89), justificando, por isso, a minha opção de enfatizar hábitos culturais e costumes de outras religiões e países relativamente ao Natal.

Enquanto educadores e professores devemos estar despertos para a diversidade cultural e de vivências, respeitando, promovendo e tirando partido. O ensino deve ser universal e, por isso, não nos devemos centrar naquilo que são as realidades que nos são comuns, mas sim procurar conhecer e dar a conhecer outras. A propósito Silva et al. (2016) defendem que os conhecimentos devem contemplar “caraterísticas físicas, culturais e sociais da comunidade (...) em termos mais restritos” (p. 88) aos ambientes próximos, “como em termos mais alargados” (p. 88) de outras “zonas do país” (p. 88) e “outros países” (p. 88).

Na área do Conhecimento do Mundo, mostrei um vídeo de uma música alusiva à lenda dos três Reis Magos, através do qual dei mote à conversa sobre tradições desta festividade como o cantar das Janeiras, comer Bolo-Rei, sem esquecer de mencionar as tradições de outros países, como por exemplo Espanha e Brasil. Este diálogo promoveu a partilha de conhecimentos e vivências das crianças, que contaram aquelas que são as tradições vividas pelas suas famílias, tendo em conta as suas nacionalidades e regiões do país de origem ou onde passam essa celebração. Inclusivamente uma das crianças do grupo era luso-espanhola e pôde confirmar e acrescentar curiosidades sobre a tradição

espanhola de abrir os presentes no Dia de Reis. Outras crianças, afirmaram também ter esse costume no seu seio familiar.

A título de curiosidade, falei também sobre a tradição da “fava” no interior do Bolo-Rei, isto porque, a aprendizagem não deve contemplar “só o momento presente como também o passado próximo ou distante” (p. 88) para que as crianças não conheçam apenas o seu presente e aquilo a que têm acesso. É necessário compreender o passado para se perceber o presente e se antecipar o futuro.

Como atividade de consolidação do tema desafiei as crianças a fazermos um Bolo-Rei, não só porque acredito, tal como Silva et al. (2016) que “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (p. 85), mas também por estar ciente de que o conhecimento é proporcionado quanto mais lúdica a atividade for, na qual as crianças devem sempre ter um papel interventivo. Neste sentido, solicitei ao grupo a sua colaboração na organização da sala e preparação dos ingredientes e utensílios necessários (previamente dispostos numa mesa).

Para a confeção do bolo, optei por recorrer às novas tecnologias como estratégia para apresentar a receita, através da transmissão de um vídeo. Silva et al. (2016) reforçam que, como se sabe, cada vez mais, “as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexas e têm acesso através dos média e das tecnologias digitais” (p. 85), tendo acesso direto e constante às tecnologias, que lhes proporcionam um mundo de informação. Como tal, compartilhando da mesma opinião que as autoras, há que saber gerir essa fácil adesão às tecnologias e tirar partido das suas vantagens no ensino.

Por fim, de maneira a promover o gosto pela música, incluindo a música no ensino e ensinando através da música, terminei as atividades, sugerindo às crianças cantarmos as janeiras nas salas de outros grupos da escola, desejando-lhes umas boas festas. Antes disso, fizemos um breve ensaio da letra de uma música escolhida pelas crianças e criamos gestos para acompanhar. Posto isto, orientei o grupo até outra sala, onde surpreendemos o outro grupo e educadora, cantando-lhes as Janeiras. “A música está presente na vida das crianças desde muito cedo (...). A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p. 34), defendem Silva et al. (2016).

Em suma, todas as estratégias e recurso que apliquei foram em função do conteúdo explorado e tendo como máxima a teoria de que as crianças não são folhas em branco a ser preenchidas e que estas devem participar ativamente nas suas aprendizagens.

2.3.2. Planificação 2 - 21/ 03/ 2018 (4 anos)

No quadro abaixo apresento a planificação de um dia de atividades (ver Anexo 5) que concretizei com um grupo de quatro anos (Escola B).

Quadro 6 - Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

Plano de Atividades			
Componentes/ Conteúdo	Duração	Estratégias	Recursos materiais/humanos
Conhecimento do Mundo - Abordagem às ciências	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer alusão ao dia Nacional da Poesia e ao início da Primavera: <ul style="list-style-type: none"> • Ensinar às crianças uma rima; • Solicitar a colaboração do grupo para a montagem e legenda de um puzzle com a imagem de um morangueiro, de grandes dimensões; ✓ Explorar o conteúdo das plantas: <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com as crianças sobre os diferentes tipos de plantas, os seus constituintes e fatores necessários para o nascimento, crescimento e desenvolvimento das mesmas; • Projetar imagens reais; ✓ Plantar um morangueiro, solicitando a intervenção das crianças para as diferentes tarefas (enchimento do vaso de terra, colocação do pé do morangueiro na terra, rega, identificação do vaso): <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir questões sobre os conhecimentos partilhados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puzzle A3 plastificado; ✓ Computador, projetor, tela; ✓ Pé de morangueiro, vaso, terra (húmus), rega dor com água, etiqueta de identificação.
	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar com as crianças sobre as diferentes utilizações do fruto de morangueiro: <ul style="list-style-type: none"> • Projetar imagens reais; ✓ Fazer uma receita de compota de morango com as crianças; ✓ Projetar a receita com imagens reais; ✓ Solicitar às crianças que em pares e trios se dirijam à mesa disposta a o centro para realizarem diferentes tarefas (lavar e cortar o pseudo fruto, colocar no recipiente, adicionar açúcar, amarrar os utensílios). <p><small>Nota: A compota será acabada de ser confeccionada na cozinha e mais tarde provada pelo grupo com tostas e será dado às crianças a receita da mesma para fazerem em casa.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador, projetor, tela; ✓ Ingredientes, recipientes, varinha mágica, facas (a dequadas), toalhas, etiqueta de identificação da compota. ✓ Compota de morango, tostas, guardanapos, receitas.

Este plano está sujeito a alterações

Nesta planificação realço as atividades que planeei para desenvolver o conteúdo das plantas comestíveis, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo. Importa, contudo, elucidar que no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dinamizei o conto da história *Ainda Nada*, de Christian Voltz, com um livro feito em cartolina A2. Esta história permitiu-me inserir o conteúdo, abordando a questão das plantas, da sua constituição e ouvir as crianças sobre o que elas sabiam a cerca disso, promovendo a comunicação oral e o gosto pela leitura.

No final da história, pedi a colaboração de algumas crianças para montarmos um puzzle referente à constituição das plantas, promovendo, assim, o desenvolvimento da sua visualização espacial. Matos e Gordo (1993) referem que nos “programas de Matemática parece estar subjacente uma preocupação em envolver o aluno em actividades que contribuam para a construção e o desenvolvimento das suas noções geométricas” (p. 14) e acrescentam que a visualização espacial é “facilitadora de uma aprendizagem da Geometria (...). Engloba um conjunto de capacidades relacionadas com a forma como os alunos percebem o mundo que os rodeia, e com a sua capacidade de interpretar, modificar e antecipar transformações dos objectos” (p. 13). Os *puzzles* são apontados por diversos autores como bons desenvolvedores das capacidades espaciais.

Na Área do Conhecimento do Mundo, optei por começar fazendo menção ao facto de naquele dia ter início a estação da primavera e, simultaneamente, ser o Dia

Mundial da Poesia. Interligando ambos os factos com o conteúdo das atividades, ensinei às crianças uma rima de uma poesia sobre o morangueiro. Esta estratégia permitiu-me orientar as crianças para a descoberta da planta comestível sobre a qual iríamos falar.

Posto isto, projetei imagens de várias plantas e os seus constituintes, questionando sempre as crianças sobre o que elas já sabiam deste assunto, nomeadamente funções de cada constituinte e necessidades da planta.

De maneira a tornar esta aprendizagem mais concreta, realizei duas atividades práticas, uma da plantação de um morangueiro e outra da confeção de uma compota de morango, sendo que optei por projetar a receita através de imagens. No final do dia, as crianças provaram o doce que confeccionaram, com tostas, e levaram para casa a receita. Desta forma procurei impulsionar o envolvimento dos pais e dos filhos com as atividades escolares.

Com estas atividades possibilitei às crianças o contato com uma realidade que não é comum a todas, nem à maioria. Assim, todas tiveram oportunidade de ver e manusear objetos e substâncias de uso corrente na jardinagem/ agricultura, aprendendo através da própria ação. Melhor que dizer às crianças como se faz é pô-las a fazer, já diz o antigo ditado chinês “Não dê o peixe, ensine a pescar”.

Sanches (2012) expõe que “nas práticas educativas tradicionais, primeiro aprende-se e depois faz-se, mas os saberes que a formação transmite, por vezes, não têm muito a ver com aquilo que as práticas exigem” (p. 145). Como alternativa, a autora defende a estratégia do “aprender fazendo” (p. 145), em que as crianças não são ensinadas para fazer, mas fazem para saber. Mas para isso, como aponta a autor, é necessário criar as oportunidades “gerar e gerir as condições, os meios e os recursos, mas principalmente as vontades”.

Essa vontade depende muito, na minha opinião, do perfil do educador. Acredito que cabe à escola, no papel do educador, promover contextos igualitários que permitam as mesmas oportunidades a todas as crianças, de maneira a colmatar as desigualdades extraescolares, respeitando, no entanto, a singularidade de cada um.

2.3.3. Planificação 3 - 19/ 05/ 2017 (3 anos)

Segue-se o Quadro 7 referente a um plano de atividades (ver Anexo 6) que realizei com um grupo da faixa etária dos três anos (Escola B), no qual realcei o domínio da Educação Física e a área do Conhecimento do Mundo, explorando o tema transversal da classe de animais aves, dando como exemplo o pato.

Jogos) que permitam a motricidade fina e global, de modo a que aprendam a utilizar melhor o seu corpo. A motricidade fina, ao ser trabalhada, permite a manipulação de diversos objectos” (p. 18).

Com este jogo pude relacioná-lo com “a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza” (Silva et al., 2016, p. 44) e também com o Conhecimento do Mundo.

No âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, a qual é entendida por Silva et al. (2016) como uma simbiose com a “curiosidade natural da criança e (...) o seu desejo de saber e compreender porquê” (p. 85), comecei por mostrar ao grupo dois vídeos que me permitiram cativar o seu interesse (transmissão de um vídeo contextualizadora de uma série de desenhos animados do seu gosto) uma vez que um educador deve estar:

atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes. (p. 88).

E também, a garantia da partilha de uma informação fiel à realidade (projeção de um vídeo de imagens reais), de maneira a não criar concessões erradas e estereotipadas.

Silva et al. (2016) fortalecem que a “a finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo” (p. 86) é “lançar as bases da estruturação do pensamento científico” (p. 86) e para tal, “importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento” (p. 86). Os vídeos serviram de contextualização e mote para a abordagem das características e hábitos de vida e alimentação dos patos, o que me permitiu cumprir os “conteúdos relativos à biologia (...) dos animais, do seu *habitat* e costumes (...)” (p. 91) e dar a conhecer “diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida” (p. 91).

De maneira a proporcionar ao grupo o “contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (p. 85), simulei o nascimento de um pato, tendo levado um ovo real desta espécie e, para surpresa das crianças, do interior do qual saiu, de facto, um pato verdadeiro. Claro que expliquei às crianças, auxiliada com um dos vídeos, o real processo de nascimento de um pato.

Em seguida, deixei as crianças interagirem, sob minha vigilância, com o animal, proporcionando situações em que elas puderam observar, tocar e alimentar o pato e, também, simular a limpeza do seu habitat temporário, tendo explicado e mostrado no vídeo, as reais condições de habitat em que esta espécie deve habitar, alertando e sensibilizando as crianças do papel de cada um na prevenção, proteção e respeito pelos outros seres vivos (neste caso animais). Desta forma, interrelacionei também a Formação Pessoal e Social, dado o incentivo à “relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito” (p. 85).

Esta atividade permitiu-me explorar na prática e concretamente as características das aves, aproveitando sempre o que as crianças já sabiam previamente a cerca desta espécie e classe animal. Concluí a atividade consolidando com a montagem de puzzles alusivos às características físicas do animal em conhecimento.

2.3.4. Planificação 4 - 23/ 05/ 2017 (3 anos)

Segue-se, no Quadro 8, o excerto de uma planificação de atividades (ver Anexo 7) que dinamizei para uma avaliação de uma hora, com o grupo dos três anos (Escola B), na qual destaco o domínio da Matemática.

Quadro 8 - Planificação do Domínio da Matemática

Plano de Atividades			
Componentes/ Conteúdo	Duração	Estratégias	Recursos materiais/humanos
Domínio da Matemática - Números e Operações	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encaminhar as crianças para os respectivos lugares; ✓ Explicar o que são e para que servirão os materiais dispostos nos seus lugares; ✓ Apresentar situações problemáticas, contextualizadas da história contada inicialmente, para trabalhar operações (soma e subtração), lateralidade, reconhecimento e associação de cores, formação de pares e realização de sequências. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material não estruturado (bases plastificadas, pedaços de corda, molas de madeira, estereotipo de meias em tecido, imagens moveis plastificadas, algarismos moveis (o mesmo material em grandes dimensões – modelo).
Este plano está sujeito a alterações			

De referir que o tema proposto explorar foi os animais, em particular a classe dos mamíferos. Para introduzir o conteúdo, li a história *O novelo da Massinhas*, de Sheryl Webster, com recurso a um cenário móvel. Na área do Conhecimento do Mundo apresentei um estereótipo em 3D e dimensões reais de uma ovelha, através do qual explorei as características gerais físicas da classe dos mamíferos e desta espécie em particular, tendo, também mostrado vídeos reais alusivos aos hábitos de vida e alimentação da ovelha e processos associados (tosquia, ciclo da lã, ordenha).

No âmbito do domínio da Matemática, explorei conteúdos como noção de número e as operações (soma e subtração), desenvolvendo também capacidades e

destrezas como a lateralidade, identificação e associação de cores. Para tal, disponibilizei a cada criança um material não estruturado, composto por uma folha de base plastificada (com o fundo de um relvado), no qual preendi uma corda em linha reta e paus de espetada (em representação de um estendal), molas de madeira, estereótipos de meias em tecido de várias cores e, ainda, a imagem plastificada de duas das personagens da história já referida, fazendo a ponte com os conteúdos abordados de tosquia das ovelhas e fabrico de vestuário em lã.

Com este material comecei por estimular as crianças para a contagem concreta das “meias” que cada uma tinha. Segundo Castro e Rodrigues (2008), “as competências de cálculo em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem” (p. 29), processo que é facilitado “recorrendo a materiais concretos” (p. 29). Contudo, as autoras esclarecem que “embora as primeiras experiências de contagem tenham, obrigatoriamente, que estar associadas a objectos, à medida que vão desenvolvendo o sentido de número” (p. 13) as crianças vão sendo capazes de se abstrair, como pude constatar.

Em seguida trabalhei a identificação de cores, dando a indicação às crianças que uma personagem tinha certo número de “meias” na sua metade do “estendal” e a outra personagem outra quantidade, fazendo a distinção das “meias” pela cor. A lateralidade e a motricidade foram outras das capacidades exploradas, tendo solicitado às crianças que dispusessem as personagens móveis em determinados pontos da base (cima, baixo, esquerda, direita, etc.) e prendessem as “meias” no “estendal” com as molas de madeira, emparelharem as meias, consoante as cores. Pude concluir que quanto mais pequenas eram as molas mais dificuldade de motricidade fina as crianças revelavam. Explorei noções de número, de maior, menor ou igual e orientei as crianças na concretização de operações, através do manuseamento do material para tornar o cálculo concreto. De notar que todos os exercícios foram representados igualmente, por mim e por algumas crianças, num modelo em grandes dimensões.

No final, pedi às crianças que reproduzissem com o material uma sequência de “meias” que representei no “estendal” de grandes dimensões. Posteriormente, as crianças puderam criar e apresentar as suas próprias sequências e, no final, brincar à vontade com o material.

Com estas estratégias e recursos foi possível promover as aprendizagens referidas por Silva et al. (2016, p. 77), nomeadamente “Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens ...)” e “resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração”.

Nesse sentido, reforço que cabe aos educadores proporcionar ambientes ricos em experiências estimulantes para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades inatas e outras, e foi isso que procurei fazer.

2.3.5. Planificação 5 - 26/ 06/ 2017 (5 anos)

Destaco no Quadro 9 a planificação que implementei numa avaliação partilhada com uma parceira de estágio, com um grupo de cinco anos (Escola B), na qual distingo as atividades (ver Anexo 8) que dinamizei no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 9 - Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de Atividades			
Componentes/ Conteúdo	Duração	Estratégias	Recursos materiais/humanos
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Linguagem e comunicação oral - Consciência linguística - Abordagem à escrita - Prazer e motivação para ler e escrever	30 min.	✓ Distribuir a proposta de atividade às crianças e os respectivos materiais necessários, fazendo as devidas explicações para as crianças trabalharem sem a minha orientação; ✓ Fazer a dinamização de uma lição da cartilha: <ul style="list-style-type: none"> • Recordar a lição anterior e apresentar a nova; • Consolidar a nova lição com atividades lúdicas (ordenar letras móveis para descobrir palavras, desenhar no quadro a giz com o dedo húmido a grafia da letra da lição estudada, etc.); • Dar oportunidade às crianças que foram à lição de realizar a proposta de atividade; ✓ Fazer a correção da proposta com as crianças.	✓ Proposta de atividade, sacos com letras móveis, material não estruturado (paleta de pintor) – material para cada criança.
Este plano está sujeito a alterações			

Devo esclarecer que esta atividade surgiu interligada à área do Conhecimento do Mundo, que apresentei no Relato 4, em que explorei a profissão de pintor, partindo do exemplo do famoso artista Wassily Kandinsky.

Silva et al. (2016) apontam que a “a aprendizagem da língua oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (p. 60). É, por isso, necessário começar a estimular e a sensibilizar as crianças na educação Pré-Escolar.

Nos jardins-escola onde estagiei defende-se essa prática. Em particular, nos grupos da faixa etária dos cinco anos a estimulação ao desenvolvimento e aquisição da linguagem oral e escrita é feita através do Método João de Deus, utilizando como recurso físico a Cartilha Maternal.

Ruivo (2009) distingue estes dois conceitos afirmando que “a Cartilha é o suporte físico do Método e que uma coisa não existe sem a outra, sendo que podem fisicamente estar separadas, mas quem não compreender o Método dificilmente fará bom uso da Cartilha” (p. 118).

Respeitando a metodologia implementada e na qual tive formação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita recorri a este método e recurso para estimular as crianças à leitura. Viana (2002, citado em Ruivo, 2009) defende que “a leitura é uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança” (p. 60) mas para tal é necessário “que as crianças adquiram o máximo de experiências na manipulação formal das regras e das relações” (p. 60). Esta teoria, segundo Ruivo (2009), reporta à metodologia João de Deus em que “as crianças aprendem facilmente as regras de leitura se estas lhe forem apresentadas de uma forma organizada, metódica e diária” (p. 60).

Segundo Ruivo (2009), o Método João de Deus opõe-se aos métodos silábicos, privilegiando a palavra como unidade principal da leitura, e “insere-se no Modelo Interactivo” (p. 100) porque a estratégia permite que a criança passe “quase em simultâneo do processo de descodificação (estratégia do tipo *Bottom-up*) para o processo de compreensão (estratégia do tipo *Top-down*)” (p. 118). “Se por um lado a criança faz a sua aprendizagem começando por identificar o nome e a leitura das diferentes letras, de imediato lhe é solicitado que elabore um discurso oral sobre a palavra lida, inserindo-a em frases de forma a enriquecer o seu vocabulário, a sua linguagem, a sua expressão oral” (p. 130), acrescenta Ruivo (2009), reforçando o carácter interativo do método.

Utilizando, então, o método apresentado, a atividade que desenvolvi subdividiu-se em duas partes: a dinamização de uma lição de Cartilha e a aplicação de uma proposta de trabalho. Assim, primeiramente distribuí o material e expliquei a atividade, de forma a poderem realizá-la sem a minha orientação, enquanto estivesse na lição da Cartilha. Todas as crianças tinham um material não estruturado, realizado por mim com materiais recicláveis, alusivo à paleta de um pintor, um saco com letras móveis e uma proposta de trabalho. Com este material as crianças deveriam descobrir uma palavra, organizando as letras móveis corretamente. Para tal, primeiro tinham que realizar no concreto o que estava representado na proposta e a partir daí organizar as letras de forma a encontrar a palavra. Concluída esta tarefa, deveriam transcrever para a proposta a palavra. Caso terminassem antes do fim do tempo estipulado, as crianças tinham indicação para realizar o mesmo processo com outras letras, tentando descobrir novas palavras, não sendo necessário registá-las.

Curto et al. (2000, citados em Ruivo, 2009) dizem que “cada um tem o seu ritmo, a sua experiência prévia distinta, o seu tipo de motivação frente à escolaridade, o seu nível de adaptação à situação escolar. As situações que propomos na aula nem

supõem e nem exigem que todos os alunos respondam no mesmo nível” (p. 135). Foi com base nesta perspectiva e ciente dos diferentes ritmos de aprendizagem do grupo, que tive em consideração os níveis de aprendizagem de cada criança e adaptei a mesma atividade a cada uma, não tendo dado a mesma palavra a todas as crianças, mas sim palavras compostas pelas letras já conhecidas por cada uma. Esta informação foi-me disponibilizada pela educadora, com base na sua grelha avaliativa, através da qual, conforme Ruivo (2009), “o professor/educador consegue estabelecer, para cada criança, a média de tempo que ela leva em cada lição” (p. 134)

Enquanto isso, eu dinamizei uma lição da Cartilha com um grupo de crianças. Quando terminou a lição as crianças puderam realizar a proposta já explicada.

A propósito da estratégia de grupos e da Cartilha como recurso físico, Ruivo cita Maria da Luz de Deus (1997), que sistematizou:

O livro deve ser grande, bem impresso, com letras que facilmente fixem a atenção da criança. As lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças, de preferência escolhidas entre elas. Essa pequena equipa, que funciona como tal, torna as lições mais vivas, e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais rápidos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca responderão em coro, o que seria muito errado, cada um falará por sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa. Apesar de trabalhar em grupo, a aprendizagem deve ser personalizada. (pp. 349-350)

Ruivo alega que compete ao educador, “ter uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências como são a leitura e a expressão escrita” (Sim-Sim, 2001, citada em Ruivo, 2009) e “implementar estratégias adequadas para promover e otimizar a compreensão da funcionalidade da leitura através do uso de material literário diversificado, condição sem a qual pode estar comprometido o sucesso escolar de uma criança” (p. 65). Foi nesse sentido que complementei as estratégias inerentes ao método com as desenvolvidas por mim, com recurso a materiais facilitadores e do seu interesse.

Em suma, reconheço que esta metodologia permite às crianças desempenhar um papel ativo no seu desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

2.3.6. Planificação 6 - 13/ 04/ 2018 (2.º ano)

O Quadro 10 retrata uma planificação de uma aula de dia inteiro (ver Anexo 9) que coloquei em prática numa turma de 2.º ano, na qual destaco unicamente as atividades desenvolvidas na disciplina de Português.

Quadro 10 - Planificação da disciplina de Português

Componentes/ Conteúdo	Duração	Plano de Atividades	
		Estratégias	Recursos materiais/humanos
Português Leitura e escrita: -Texto informativo (A notícia)	1h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientar os alunos na descoberta do conteúdo a explorar: <ul style="list-style-type: none"> • Decifrar um código de símbolos associados a cada letra do alfabeto (exposto no quadro); • Dar pistas aos alunos para a descoberta de duas palavras a escrever na proposta de trabalho (individual); ✓ Dialogar e dirigir questões sobre o conteúdo desvendado: O que são notícias? Através de que meios fontes temos acesso às notícias? Qual o objetivo das notícias? A que tipo de texto pertence a notícia? ✓ Distribuir a cada par jornais, revistas e folhetos e solicitar aos alunos que selecionem, um exemplo de uma notícia: <ul style="list-style-type: none"> • Partir das suas escolhas para interpretar, analisar e definir as características do tipo de texto informativo – a notícia; ✓ Ler e interpretar uma notícia, previamente selecionada, e explicar e identificar, a partir dessa notícia, as características deste tipo de texto (antetítulo, título, subtítulo, parágrafo lead, corpo da notícia); ✓ Comparar as conceções prévias dos alunos sobre o que é uma notícia e as conclusões posteriores; ✓ Realizar a proposta de trabalho em turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Código (fólias A4 plastificadas); ✓ Jornais, revistas, folhetos; ✓ Proposta de trabalho (individual), exemplar em A3; ✓ Proposta de trabalho de grupo (tamanho A3), envelopes com recortes de notícias, cola batom, imagens ilustrativas de notícias (tamanho A3).
	1h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervalo ✓ Dispor a sala em grupos e deixar as crianças formarem os seus grupos; ✓ Consolidar o conteúdo, orientando uma atividade de grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a cada grupo uma folha A3 (apenas com o cabeçalho e nota de rodapé) e um envelope com recortes de uma notícia (diferentes para cada grupo); • Solicitar aos grupos que montem as notícias e as legendem, tendo em conta a estrutura e características deste tipo de texto, e associem as notícias às imagens ilustrativas, expostas no quadro; • Auxiliar os grupos quando solicitado; ✓ Dar oportunidade aos grupos de apresentarem e explicarem o seu trabalho à turma; ✓ Expor os trabalhos no placar. 	

Este plano está sujeito a alterações

Para esta aula foi-me proposto explorar um tipo de texto, tendo como exemplo a notícia.

Após dinamizar uma atividade de descoberta do conteúdo, através da descodificação de um código, identificar as conceções das crianças sobre este tipo e exemplo de texto e apresentar as suas características, optei por consolidar o conteúdo dinamizando um trabalho de grupos, definidos pelos próprios alunos, em que estes tinham que montar (numa folha A3 apenas com cabeçalho) uma notícia cortada em partes, legendá-la, tendo em conta a sua estrutura, associá-la a uma imagem e fazer a apresentação da notícia e do seu trabalho aos restantes grupos. Durante a realização dos trabalhos entevi junto de cada grupo, auxiliando-os em pequenos problemas que foram surgindo e orientando-os, a fim de melhorar o seu desempenho (individual e de grupo).

Optei por esta estratégia de trabalho de grupos por acreditar nas vantagens de uma aprendizagem cooperativa, definida por Lopes e Silva (2009) como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos” (p. 4). Fathman e Kessler (1993, citados em Lopes & Silva, 2009) acrescentam que a cooperação na aprendizagem “se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3), com o objetivo de todos os envolvidos “maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p. 3), acrescenta Balkcom (1992, citado em Lopes & Silva, 2009).

Porém, Lopes e Silva (2009) alertam para a confusão que muitas vezes se faz por muitos considerarem que “pôr os alunos a trabalhar em grupo para aprenderem (...) é o mesmo que estruturar a cooperação entre os alunos” (p. 15). Os autores refutam esta perspetiva, afirmando que a cooperação é muito mais que a organização e disposição da sala e “que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros,

ajudarem-se, ou partilharem materiais” (p. 15), não sendo rejeitada a importância destas situações para uma aprendizagem cooperativa. Contudo, existem fatores “fundamentais para que se estabeleça um processo cooperativo” (p. 4), enumerados pelos autores, que passo a citar:

“responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas”. (p. 4)

A par destes elementos, os autores acrescentam, ainda, a relevância da interação estimuladora e motivacional e as competências sociais.

Para que, de facto esta aprendizagem cooperativa seja proporcionada, o professor tem também, como não podia deixar de ser, um desempenho essencial. Segundo Lopes e Silva (2009), “quando se empregam grupos formais de aprendizagem cooperativa” (p. 21), o professor deve ter a preocupação de, previamente,

1) especificar os objectivos (...); 2) tomar uma série de decisões antes de dar a aula; 3) explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; 4) supervisionar a aprendizagem e intervir junto dos grupos para dar apoio à tarefa ou para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos e 5) avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo. (p. 21)

Em suma, a grande causa e, simultaneamente, a melhor vantagem que o trabalho de grupo proporcionou na minha atividade foi permitiram-me tirar partido dos diferentes níveis de capacidades dos alunos, em prol de uma melhor compreensão e consolidação do conteúdo explorado, e possibilitar que todos os alunos intervissem ativamente na sua aprendizagem e na dos colegas.

Partilhando a mesma perspetiva de Lopes e Silva (2009), estou convicta de que a promoção da aprendizagem cooperativa no ensino torna-se vantajosa, não só pelo próprio processo de intercâmbio de saberes e capacidades, mas como sendo uma preparação para o futuro.

2.3.7. Planificação 7 - 18/ 06/ 2018 (1.º ano)

A planificação do Quadro 11 contempla uma aula (ver Anexo 10) que realizei no âmbito da disciplina de Estudo do Meio numa turma de 1.º ano (Escola A).

Quadro 11 - Planificação da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Atividades			
Componentes/ Conteúdo	Duração	Estratégias	Recursos materiais/humanos
Estudo do Meio - À descoberta dos materiais e objetos (manusear objetos em situações concretas)	1h	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organizar a turma em grupos e explicar a atividade; ✓ Explorar a metodologia de resolução de problemas: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma situação contextualizadora; • Levar os alunos ao enunciado do problema - “É possível unir retalhos de tecido sem costurar?” • Identificar as conceções prévias dos alunos; • Dar oportunidade aos grupos de dialogarem para chegarem a um consenso quanto aos recursos que julgam necessitar para resolverem o problema; • Estipular um porta-voz em cada grupo para ir buscar o material escolhido; • Estipular regras de segurança e comportamento; • Deixar os alunos colocarem em prática as suas teorias, auxiliando-os, quando solicitado (executar algumas tarefas cujo processo ou material não seja possíveis de realizar pelos alunos); • Solicitar aos grupos partilha de resultados, promovendo e mediando o diálogo de grupos; • Fazer o confronto das conceções prévias dos alunos com os resultados e conclusões; • Dar resposta ao problema; • Abordar a temática do problema, apresentando a profissão de costureira e o fabrico de tecido; • Mostrar vídeos e imagens; • Questionar os alunos sobre novas pesquisas do seu interesse; • Deixar os alunos manusearem uma máquina de costura, com o meu auxílio (unir pedaços de tecido, costurando-os). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador, projetor, tela, colunas; ✓ Materiais diversos para cada grupo (retalhos de tecido, lã, furador, cola batom, fita-cola, linhas,...); ✓ Máquina de costura.
Este plano está sujeito a alterações			

Nesta atividade privilegiei a metodologia do trabalho prático, através da implementação da resolução de problemas. O problema surgiu de um contexto real em que, a propósito da história lida, dei a cada aluno um retalho e o nosso objetivo era, com esses retalhos, fazermos uma manta. Contudo não poderíamos cozer nem à mão, nem à máquina, uma vez que não dispúnhamos dos materiais necessários para tal. Os alunos depararam-se, através desta situação contextualizadora, com o problema “É possível unir retalhos de tecido sem costurar?”.

Apresentado o problema, procurei conhecer e entender as previsões dos alunos e as suas conceções a cerca de possíveis soluções ou não do problema. Desta forma pude identificar individualmente as suas conceções alternativas.

Previamente organizei a sala em grupos e dispus os “kits” dos materiais numa bancada. Estipulei regras e normas de segurança e apresentei a toda a turma os materiais, uma vez que eram diferentes.

Após a situação contextualizadora e a definição do problema, nomeei chefes em cada grupo, incumbidos da tarefa de irem buscar o *kit* escolhido em consenso entre os elementos do grupo. Posto isto, dei tempo aos grupos para observarem e experimentarem o material, combinarem uma estratégia, executá-la, melhorá-la ou alterá-la, definirem tarefas e voltarem a debater sobre o resultado final e planearem a apresentação do material, estratégias aplicadas e resultado final. Nessa apresentação os grupos foram chamados junto ao quadro, estando dispostos a responder às possíveis questões dos colegas. Desta forma, todos os grupos interagiram entre si e tomaram conhecimento das estratégias e recursos usados por todos, concluindo que mediante o mesmo problema existem várias possibilidades de solução ou, pelo contrário, existem problemas difíceis ou impossíveis de solucionar, tendo em conta, neste caso, a inadequação do material e ou estratégias. No final, apresentei um *PowerPoint* para falar

com as crianças sobre a profissão de costureira e o processo de fabrico do tecido e pedi aos alunos sugestões para novas atividades.

Optei pela prática da resolução de problema, uma vez que nos objetivos gerais do Programa de Estudo do Meio (2006) propõe-se “utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (p. 103). Sobre a estratégia da resolução de problemas, Thouin (2013) afirma que “em matéria de ciências e tecnologias, as atividades que permitem a evolução dos conceitos das crianças são principalmente do tipo «problema»” (p. 9). O autor acrescenta que “um problema completo começa geralmente por atividades de contextualização, às quais se segue uma atividade de resolução do problema e termina com atividades de integração e de enriquecimento” (p. 9).

A situação contextualizadora permitiu-me, conforme Thouin (2013), situar “o tema abordado num contexto significativo para as crianças” (p. 10) e partir dele para ouvir as conceções dos alunos sobre o tema em questão. Assim, pude recolher informações que me permitiram “intervir posteriormente de uma forma mais estruturada” (p. 10).

A definição do problema reforça o autor, “permite que as crianças comparem as suas soluções e escolham as que consideram ser as melhores” (p. 11). Posto isto verifiquei alguma “evolução em relação aos conceitos expressões pelas crianças durante a contextualização” (p. 11).

Thouin (2013) alega que a observação e manuseamento do material pode “ajudar as crianças a resolver mais facilmente um problema” (p. 10) e que as instruções de segurança são essenciais ao desenrolar da atividade.

Os conceitos científicos subjacentes às principais soluções possíveis são necessários para que os alunos “compreendam ou memorizem (...) os conceitos” (p. 11), assim como as atividades de integração que “permitem fazer uma síntese dos conhecimentos adquiridos” (p. 11). Por fim, o enriquecimento da atividade é feito através de sugestões para futuros problemas a resolver.

A resolução de problemas é, na minha opinião, com base na experiência como aluna e estagiária, uma metodologia que desenvolve valores e capacidades que vão muito além das aprendizagens científicas.

2.3.8. Planificação 8 - 22/ 06/ 2018 (3.º ano)

Na planificação que apresento na Quadro 12 apresento o plano de uma atividade (ver Anexo 11) que desenvolvi no âmbito da disciplina de Português, numa turma de 3.º ano (Escola A).

Quadro 12 - Planificação da disciplina de Português

Plano de Atividades			
Componentes/ Conteúdo	Duração	Estratégias	Recursos materiais/humanos
Português Compreensão de texto (narrativo)	20 min.	<ul style="list-style-type: none">✓ Contextualizar os alunos quanto às atividades a realizar;✓ Definir regras de comportamento; ✓ Interpretar um texto narrativo e explorar alguns conteúdos gramaticais:<ul style="list-style-type: none">• Explicar aos alunos que iremos ver um vídeo de uma história contada em sombras chinesas e que essa é a história do texto lacunar;• Visualizar o vídeo;• Fazer a leitura modelo do texto adaptado da história representada no vídeo;• Pedir a alguns alunos a leitura de excertos do texto e preencher simultaneamente os espaços lacunares;• Dirigir questões de interpretação (do texto e do vídeo) e de conteúdos gramaticais (tempos verbais, classe de palavras, classificação morfológica de palavras, etc.)• Fazer interdisciplinaridade com a disciplina de História, dirigindo questões.• Solicitar aos alunos a partilha da sua opinião e emoções sentidas a propósito do vídeo.	<ul style="list-style-type: none">✓ Computador, projetor, quadro interativo, colunas;✓ Texto lacunar.
Este plano está sujeito a alterações			

Nesta atividade propus-me explorar um texto lacunar intitulado *Um país chamado Portugal*, adaptado de uma história dramatizada numa peça de teatro de sombras chinesas, interpretado pelo grupo *Shadows Team*, no programa televisivo *Got Talent Portugal* (2016).

Comecei por esclarecer os alunos sobre a atividade e em seguida projetei o vídeo do teatro de sombras, no qual eram contadas duas histórias em paralelo (a do nascimento de um país e a visão de duas gerações (avó e neta) e um casal jovem que cresce nesse país, chamado Portugal).

Após o visionamento, do vídeo fiz a leitura modelo do texto e pedi a alguns alunos que procedessem à leitura de alguns parágrafos, preenchendo simultaneamente os espaços lacunares. Lido e preenchido o texto, passei à sua interpretação, dirigindo questões literais, inferenciais, de apreciação e avaliação crítica e, ainda, gramaticais.

Procurei, assim, promover o alargamento lexical do vocabulário dos alunos, o seu desenvolvimento oral e a “fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia)” (Buescu et al., 2015, pp.7-8), ter perceção da compressão e interpretação dos alunos face ao texto, promover a partilha de opiniões e trabalhar questões gramaticais (fonologia, classe de palavras, morfologia, lexicologia e sintaxe), facilitando a interpretação textual. Já o exercício lacunar possibilitou-me, posteriormente, avaliar as dificuldades a nível ortográfico. Assim, cumpri alguns objetivos gerais estipulados para a disciplina de Português, na Organização Curriculares e Programas (2006), onde se prevê a necessidade de “utilizar a leitura com

finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)” (p. 137) e “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (p. 138). Relativamente à estratégia do vídeo, foi uma forma de “utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa” (p. 138).

Sim-Sim (2007) afirma que ler é muito mais que decifrar letras. Para a autora “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 7). Nesse sentido, acrescenta que a compreensão da leitura resume-se à “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p. 7). Por isso, revela que na leitura importa “a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (p. 7).

Porém, Sim-Sim (2007) alega que a compreensão do texto depende “da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que (...) possui” (p. 8). Justifica, por isso, que “perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos” (p. 7). Ainda, assim, a autora aponta para mutualidade da influência do conhecimento do leitor para interpretar um texto com a necessidade de ler para obter conhecimento. Sim-Sim refere-se a este facto como um “círculo virtuoso” (p. 8), em que se reconhece que “a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos” (p. 8) mas, ao mesmo tempo, as vivências do leitor ajudam-no e facilitam a interpretação de textos.

Dada a complexidade do processo de leitura e interpretação, Sim-Sim desperta para a emergência do “ensino da compreensão da leitura” (p. 9) que, segundo a autora, “tem de incluir (...) estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (p. 9).

A leitura e interpretação de textos é sem dúvida uma aprendizagem a promover no ensino, dada a sua influência nas atividades mais quotidianas da vida.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

A temática da avaliação serve de mote à fundamentação teórica do atual capítulo, na qual defino o conceito e abordo a pertinência e atualidade do assunto. A estrutura do capítulo contempla, também, a apresentação de quatro dispositivos de avaliação, elaborados e aplicados nas atividades e aulas planeadas em ambas as valências, nas diferentes áreas, domínios e disciplinas.

Selecionei, portanto, um dispositivo de avaliação que apliquei em contexto da Educação Pré-Escolar e três referentes ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico, procurando apresentar um leque diversificado de avaliações, quanto ao tipo de dispositivo, faixas etárias, níveis de escolaridade e áreas, domínios e disciplinas.

Em prol de uma melhor compreensão dos dispositivos, surge o subtópico em que se prevê uma sucinta contextualização da atividade/ aula. Em seguimento, surge outro subtópico de descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, organizados em quadro, para uma melhor consulta e análise dos mesmos. Dessa análise advêm os resultados, devidamente apresentados sob a forma de gráfico, inseridos no corpo do texto, e sobre os quais tecerei uma breve reflexão.

A salientar, desde já, que os dispositivos e respetivas grelhas de correção em relato podem ser consultados em anexo.

3.2. Fundamentação teórica

Ao abrigo da legislação portuguesa, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” desde a Educação Pré-Escolar e “em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”, conforme previsto na Circular n.º 4/DGIDC/2011. Porém, este é um termo que há muito gera discórdia e polémica, tendo em conta a subjetividade que acarreta.

No seio de tais discrepâncias, vários autores apontam a definição dúbia que se tem deste conceito e a confusão que emerge com outros termos como a «classificação», o que coloca em causa a real função do ato de avaliar.

Segundo Fernandes (2005), a não existência de uma definição estanque e consensual do termo «avaliar» prende-se com a organização dos sistemas educativos assentes “em culturas de avaliação diferentes” (p. 23). Uns “desenvolvem uma cultura

assente na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens (...) e regular sistematicamente e deliberadamente o ensino e a aprendizagem” (p. 23), cujo princípio afeto é o de que “todas as crianças e jovens podem aprender (...)” (p. 23) e, como tal, a avaliação surge como um meio para “ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades” (p. 23). Em contrapartida, outros regem-se pela “concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar (...) e certificar” (p. 23), rejeitando a teoria de que todo e qualquer aluno pode e é capaz de aprender. Terceiros, não rejeitam a coexistência de ambas as culturas, compatibilizam “as duas visões (...) reconhecendo a necessidade de articular as funções da avaliação formativa com as da avaliação certificativa” (p. 23).

Ribeiro e Ribeiro (1990) refutam esta perspetiva de simultaneidade, reforçando que os termos “avaliar e classificar” (p. 337) têm vindo a ser utilizados “indiscriminadamente” (p. 337), daí a confusão gerada que suscita a incompreensão dos conceitos, ao ponto de se falar em “«avaliação dos alunos» (quando, de facto, se vai proceder à sua «classificação») ” (p. 337), sendo, assim, violados os reais propósitos da avaliação. Os autores promulgam a distinção dos termos, propondo as respetivas definições. Assim, para Ribeiro e Ribeiro (1990), “avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa os professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337) e tem como vantagens o facto de que:

- a) motiva os alunos, ao informá-los dos novos conhecimentos e aptidões que adquiriram, isto é, do sucesso que obtiveram relativamente a certas aprendizagens;
- b) fornece, também aos alunos (...) informação que lhes permite orientar os seus esforços, com o apoio do professor, no sentido de ultrapassar as dificuldades relativamente às aprendizagens não conseguidas;
- c) permite ao professor identificar pontos onde o plano delineado não resultou, conceber estratégias alternativas de remediação, reorganizar a planificação feita à luz dos resultados reais obtidos;
- d) proporciona, por fim, em sistemas escolares onde são atribuídas notas aos alunos (sistemas há onde não se adopta este procedimento) uma base indispensável à classificação de resultados. (pp. 337-338)

Já a classificação, entendem os autores, cinge a “informação proporcionada pela avaliação” (p. 338) a uma “escala de valores” (p. 338) com o objetivo de “comparar e seriar resultados” (p. 338) que determinarão a “promoção ou não dos alunos no sistema escolar” (p. 338). Ribeiro e Ribeiro (1990) apontam, inclusive, algumas desvantagens da metodologia classificativa como:

substituir a informação que o professor necessita sobre as aprendizagens dos alunos por uma «medida» que nada esclarece; construir a preocupação fundamental de todo o

processo, gerando um sentido de competição pouco desejável; causar ansiedade e nervosismo, levando os alunos à adoção de práticas negativas tais como copiar, memorizar e outras. (p. 338)

Ainda assim, os mesmos autores reconhecem que não se pode desvalorizar a necessidade da classificação, cujas “funções, importantes (...) têm sido (...) desvirtuadas por não serem utilizadas em contextos adequados” (p. 338). Segundo os autores, a classificação é uma “formalidade exigida pelo sistema (...) que pode ser facilmente cumprida” (p. 339). Porém, não dispensa uma avaliação prévia. Ou seja, o que os autores nos tentam fazer entender é que “não pode haver classificação sem uma avaliação que a precede e fundamenta mas pode haver avaliação sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir” (p. 339), o que é facilmente compreensível, uma vez que existem vários tipos de avaliação e nem todos pressupõem classificação.

Perante tal diversidade e antagonismo de teorias, parece-me necessário apresentar o conceito de avaliação proposto nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Assim, nas OCEPE, Silva et al. (2016) defendem que a avaliação é “como uma forma de conhecimento direcionada para ação” (p. 15), na medida em que “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (p. 15). Essa informação resulta num “conjunto organizado de elementos” provenientes da simbiose entre as estratégias diversificadas que cada educador utiliza, “de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas” (p. 15) para fazer o registo das observações individuais de cada criança, e “os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/família e outros parceiros” (p. 15).

As autoras realçam nesta relação de partilha de informação um outro fator determinante no processo de avaliação e ensino em geral, já mencionado na fundamentação referente à planificação no capítulo anterior: “o envolvimento ativo” (p. 15) não só das crianças e educadores, mas também de outros profissionais e da família. Para tal, os educadores devem incitar nos seus educandos um espírito (auto) crítico, promovendo a sua (auto) reflexão relativamente ao “que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo” (p. 15), levando-os a consciencializarem-se dos seus progressos e dificuldades a ultrapassar. Esta reflexão é necessária e igualmente feita pelos educadores/professores sobre os seus discentes, mas também relativamente a si próprios, e ainda por todos os intervenientes no processo, a fim de melhorar e proporcionar estratégias de ensino/aprendizagem.

Tal como autores anteriormente citados, Silva et al. (2016) também estabelecem um paralelismo entre os termos «avaliar» e «classificar», explicando que a etimologia da palavra «avaliar» remete para “a atribuição de um valor” (p. 15), o que justifica e esclarece a confusão da avaliação com a classificação. Porém, é importante esclarecer que “a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (p. 15). Nesta valência, apenas se documentam e descrevem as aprendizagens desenvolvidas por cada criança “de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (p. 15). Esta é uma avaliação descritiva que consiste em comparar cada criança “consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p. 15). Esta ponderação permite à criança, ao educador e restantes intervenientes tirar conclusões e agir conforme as necessidades.

Conclui-se que “a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16), assumindo-se, assim, como meramente formativa. Já a avaliação implementada no Ensino Básico contempla diversas modalidades, mantendo o mesmo propósito de promover uma melhoria do ensino e da aprendizagem, nomeadamente a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Segundo o Despacho Normativo n.º 1 F-2016, de 5 de abril, a avaliação diagnóstica “responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar” (Artigo 10.º) e tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens. Esta análise vai permitir ao professor fazer um «diagnóstico» da situação presente de cada aluno e da turma em geral e «prescrever» as medidas que se afiguram adequadas face aos objetivos em vista. Por norma, esta avaliação tem lugar no início do ano ou período, contudo, na minha opinião, sustentada em Ribeiro e Ribeiro (1990), esse tipo de avaliação pode e deve ser aplicada no «início» de cada aprendizagem e, inclusivamente, no «fim». Assim como nos permite recolher informação para planear aprendizagens novas, a avaliação diagnóstica também permite aos professores, alunos e restantes intervenientes tirar conclusões que impulsionarão uma tomada de atitude para alteração e melhoria de estratégias, metodologias, recursos, planificações, com fim de melhorar o ensino.

A avaliação formativa, mediante o mesmo despacho, é considerada no sistema de ensino português como a “principal modalidade de avaliação (...) e de

aprendizagem” (Artigo 11.º), dada a sua permanência a aplicabilidade constante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta modalidade avaliativa privilegia, conforme o documento citado, “um caráter contínuo”, “sistemático”, adaptativo e diversificado quanto à “recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem”. É, por isso, considerada a «avaliação contínua».

Por último, no Artigo 12.º do despacho citado, é contemplada a avaliação sumativa, “que se distingue, claramente, da avaliação diagnóstica e formativa, quer pela intenção que lhe preside quer pela estrutura que apresentam os testes que se enquadram neste tipo de avaliação” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 358). Segundo esse despacho, esta avaliação “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos”, sendo, por isso, tida em conta aquando de um segmento de ensino-aprendizagem, após aplicadas as avaliações diagnóstica e formativa, nas quais se sustenta, mas, simultaneamente, acrescenta informação. Constitui, portanto, um instrumento valioso na tomada de decisões sobre opções curriculares ou sobre inovações educativas.

Definidas as diferentes avaliações, importa reforçar que elas não são alternativas umas das outras, mas sim, como deixam claro Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 338), “formas complementares (...) com funções distintas, em momentos distintos”, contribuindo todas para o aperfeiçoamento do ensino e o sucesso na aprendizagem, sendo esse o principal propósito da avaliação.

Enquanto aluna e estagiária tive perspetivas distintas da avaliação. Na verdade, só após a aplicação de dispositivos de avaliação e de um arduo trabalho de pesquisa e reflexão, entendo a real importância da avaliação como indicador do alcance ou não de objetivos estipulados e de estratégias a manter ou alterar. Até então, a avaliação sempre foi para mim um sistema injusto de «classificação» de alunos, consoante o resultado de um conjunto ínfimo de fatores tidos em conta, perante tantos outros que sentia ignorados. Penso que tal se justifica porque, infelizmente, existe uma grande falha no sistema educativo no que às avaliações diz respeito, pois, embora seja prevista e definida a real função da avaliação, “continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam a classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem a melhoria das aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 23).

Acredito que enquanto os professores não deixarem de ver a avaliação como uma «nota» a atribuir, os alunos não deixarão de ver a avaliação como um fim da aprendizagem. Neste sentido, parece-me necessária a emergência de uma mudança no

sistema avaliativo do ensino e considero que essa mudança deve começar em cada um de nós, alunos e professores, pela forma como entendemos e aplicamos a avaliação. Um bom princípio de mudança começa por ter em conta este pensamento que Estanqueiro (2010) partilha, em que afirma que “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim” (p. 83).

Posto isto, procurei pôr em prática a teoria fundamentada, através da avaliação dos dispositivos que criei e apliquei e para os quais foi necessário elaborar grelhas de avaliação com base em parâmetros, critérios e cotações. Em prol de uma avaliação coesa, baseei-me numa escala de avaliação, “como instrumento útil para observar o desempenho e as realizações” (Tendbrink, 2002, p. 257) das (os) crianças/ alunos, nas propostas que lhes solicitei, de maneira a obter uma avaliação qualitativa e quantitativa dos resultados, já que as escalas consistem “num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” (Tendbrink, 2002, p. 259) e servem como indicadores de “qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado” (Tendbrink, 2002, p. 259). O modelo de escala que me serviu de exemplo foi o da Escala de Likert adaptada, que se caracteriza pelos parâmetros que apresento em seguida no Quadro 13.

Quadro 13 - Escala de Likert (adaptada)

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

É com base nesta escala que apresentarei os resultados qualitativos e quantitativos dos dispositivos de avaliação em análise, de acordo com a correção elaborada.

3.3. Avaliação da atividade do domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta atividade foi realizada com o grupo de faixa etária dos quatro anos (Escola A), no dia 07 de fevereiro de 2017, tendo o dispositivo de avaliação sido aplicado a um total de vinte e uma crianças. Surgiu a propósito de uma atividade do domínio da

Matemática, que planei para o contexto de um dia inteiro, cujo tema transversal a todas as áreas e domínios remetia para a classe dos peixes (características).

Esta atividade consistiu no preenchimento de um gráfico, tendo como dados o número de «peixes» «pescados» por cada equipa em tempo cronometrado. De referir que a cada equipa foi associada uma cor e que os elementos só podiam «pescar» moldes de peixes da cor que lhes era atribuída, não sendo, por isso, contabilizados «peixes» de outras cores. Conforme iam sendo recolhidos os dados, as crianças colavam no gráfico a quantidade de peixes pescados por cada equipa. Posteriormente à recolha e organização dos dados fez-se a análise dos mesmos.

Com esta atividade pretendi desenvolver a componente da Organização e Tratamento de Dados, uma vez que, como afirmam Silva et al. (2016) “a estatística, enquanto análise quantitativa de dados, é uma área muito importante da Matemática que proporciona múltiplas ocasiões de desenvolvimento numérico” (p. 78) e “tem como objeto a variabilidade num conjunto de dados e a apresentação dessa informação organizada, através de tabelas ou gráficos” (p. 78), partindo de situações do quotidiano das crianças, neste caso um jogo que foi utilizado como estratégia para dinamizar a atividade planeada.

Para uma melhor compreensão, o dispositivo e respetiva grelha de avaliação desta atividade encontram-se disponíveis em anexo (ver Anexos 12 e 13) e seguem-se as figuras ilustrativas da mesma (ver Figuras 27 e 28).



Figura 27 - Jogo “Pescaria” (canas e moldes de peixe)



Figura 28 - Proposta de trabalho (moldes de peixe)

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade estipulei quatro parâmetros:

1. Recolha de dados: Neste parâmetro pretendi avaliar se cada criança recolheu a maior quantidade de moldes de peixe, no tempo determinado, da cor da sua equipa. Os critérios definidos foram:

1.1. Recolhe os moldes de peixe da cor correspondente à da sua equipa no tempo estipulado;

1.2. Não recolhe os moldes de peixe da cor correspondente à da sua equipa no tempo estipulado.

- 2. Organização de dados num gráfico:** O presente parâmetro incidiu na avaliação das capacidades das crianças em representar, no gráfico, os dados recolhidos, nomeadamente a quantidade de «peixes» «pescados» por cada equipa e, ainda, a representação dessas quantidades com moldes de peixes da cor correspondente às equipas. O que justifica os seguintes critérios:
- 2.1.** Representa a quantidade de «peixes» «pescados» por todas as equipas com as marcas dos peixes da cor correspondente;
 - 2.2.** Representa a quantidade de «peixes» «pescados» por 3 a 4 equipas com as marcas dos peixes da cor correspondente;
 - 2.3.** Representa a quantidade de «peixes» «pescados» por 1 a 2 equipas com as marcas dos peixes da cor correspondente;
 - 2.4.** Não representa a quantidade de «peixes» «pescados» por nenhuma equipa (corretamente)².
- 3. Interpretação de dados em gráfico:** Este parâmetro remeteu para a interpretação do gráfico, em que verifiquei se cada criança identificou a (s) equipa (s) que recolheu (recolheram) mais/menos «peixes» e se contabilizou a totalidade de «peixes» «pescados» pelas equipas. Criei os critérios que se seguem:
- 3.1.** Identifica a equipa que «pescou» maior quantidade de «peixes»;
 - 3.2.** Identifica a equipa que «pescou» menor quantidade de «peixes»;
 - 3.3.** Contabiliza corretamente a quantidade total de «peixes» «pescados» por todas as equipas.
- 4. Motricidade:** No último parâmetro determinado para esta atividade privilegiei a capacidade e destreza motora das crianças, avaliando as suas capacidades de manuseamento da cana de pesca e de estruturação espacial, na colagem alinhada dos moldes de peixe no gráfico. Deste modo, defini estes critérios:
- 4.1.** Utiliza a «cana de pesca» para apanhar os moldes de peixe;
 - 4.2.** Cola os moldes de peixe de forma alinhada no espaço estabelecido;
 - 4.3.** Não executa algum dos critérios anteriores (corretamente).

Em seguida apresento o Quadro 14, onde se constata os parâmetros e critérios discriminados e, ainda, as cotações atribuídas nesta atividade.

Quadro 14 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Matemática

² De referir que em cada um destes critérios, exceto o **2.4.**, decidi dividir a cotação igualmente pela representação da quantidade e cor corretas, como se pode constatar no Quadro 14.

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Recolha de dados	1.1. Recolhe os moldes de peixe da cor correspondente à da sua equipa no tempo estipulado	2	2
	1.2. Não recolhe os moldes de peixe da cor correspondente à da sua equipa no tempo estipulado	0	
2. Organização de dados num gráfico	2.1. Representa a quantidade de «peixes» «pescados» por todas as equipas com as marcas dos peixes da cor correspondente	1,5 + 1,5	3
	2.2. Representa a quantidade de «peixes» «pescados» por 3 a 4 equipas com as marcas dos peixes da cor correspondente	1+1	
	2.3. Representa a quantidade de «peixes» «pescados» por 1 a 2 equipas com as marcas dos peixes da cor correspondente	0,5+0,5	
	2.4. Não representa a quantidade de «peixes» «pescados» por nenhuma equipa (corretamente)	0	
3. Interpretação de dados em gráfico	3.1. Identifica a equipa que «pescou» maior quantidade de «peixes»	1	3
	3.2. Identifica a equipa que «pescou» menor quantidade de «peixes»	1	
	3.3. Contabiliza corretamente a quantidade total de «peixes» «pescados» por todas as equipas	1	
4. Motricidade	4.1. Utiliza a «cana de pesca» para apanhar os moldes de peixe	1	2
	4.2. Cola os moldes de peixe de forma alinhada no espaço estabelecido	1	
	4.3. Não executa algum dos critérios anteriores (corretamente)	0	
Total:			10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados em gráfico

No gráfico que se segue (ver Figura 29) são sintetizados os resultados da atividade do domínio da Matemática, aplicada a um grupo de faixa etária dos 4 anos.

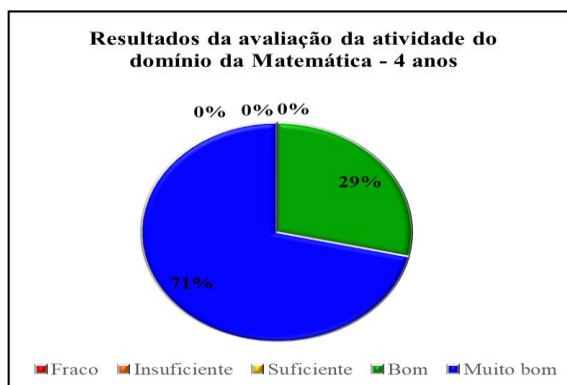


Figura 29 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade do domínio da Matemática – 4 anos

Após a análise e interpretação do gráfico acima exposto, pode concluir que os resultados obtidos foram bastante positivos. Note-se que todas as crianças atingiram resultados entre a classificação Bom e Muito Bom, não tendo sido registada nenhuma classificação inferior.

Dos 71% de crianças a obter a classificação de Muito Bom, nove alcançaram a totalidade da classificação (10 valores) e seis 9 valores, o que perfaz uma totalidade de quinze crianças a obter uma classificação qualitativa de Muito Bom. Note-se que essas quinze crianças correspondem a mais de metade do número total de elementos do grupo.

Analisando estes resultados e tendo em conta a grelha de avaliação e respetivos parâmetros e critérios, procurei perceber a razão pela qual as seis crianças não obtiveram a cotação máxima. Assim, constatei que três não concluíram com sucesso a

representação da quantidade de «peixes» «pescados» por todas as equipas, tendo, no entanto, representado corretamente as quantidades recolhidas por três a quatro equipas; duas não foram capazes de cumprir um dos critérios referentes ao parâmetro da motricidade, o **4.1.**; e a sexta não identificou corretamente a equipa que «pescou» a menor quantidade de «peixe», todavia identificou a que «pescou» em maior quantidade, o que me leva a crer que terá sido mera distração. Nos restantes casos, admito que talvez a falta de acompanhamento mais individualizado por minha parte às crianças e a pressão que passei para elas do cumprimento do tempo de aula tenham sido a principal razão e não a falta de capacidade das crianças, as quais acompanhei por um período de tempo considerável que me permite entender esse facto, pois reconheço as suas capacidades, com base no que observei na sua rotina ao longo do período de tempo em que lá estagiei. Dos casos realçados, apenas o da criança que não alcançou o critério relacionado com a motricidade se justifica mesmo pelas dificuldades que esta revela possuir de destreza manual, inclusivamente em outras circunstâncias, nomeadamente na pega do material de escrita, por exemplo.

A percentagem de 29%, que corresponde às restantes seis crianças, representa as avaliações entre os 7 e os 8 valores. Pelo que pude verificar, os critérios em que estas crianças não obtiveram cotação total foram os mesmos que as outras, a acrescentar o critério **4.2.**, em que duas das crianças revelaram dificuldades.

Pude também constatar que, neste dispositivo de avaliação, os parâmetros que suscitaram maiores dificuldades, se bem que de pouca relevância e até por motivos completamente contornáveis, foram os referentes à organização de dados num gráfico e à motricidade. Relativamente aos parâmetros da interpretação de dados em gráfico e da recolha de dados, estes foram atingidos com sucesso, sendo que no primeiro apenas três crianças não cumpriram algum dos critérios definidos e no segundo todas cumpriram os critérios estipulados.

Para concluir, e estando em constante processo de aprendizagem e formação, na pretensão de ir sempre melhorando, esta avaliação permitiu-me refletir sobre o porquê de certas crianças não terem alcançado alguns objetivos e a resposta está precisamente na necessidade de melhorar estratégias e metodologias próprias. Até porque, como já defendi na fundamentação teórica, o principal propósito da avaliação é precisamente “monitorizar o progresso (...), avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correções no processo de ensino, para melhorar as aprendizagens, para orientar e motivar” (Fernandes, 2005, p. 17), já que, inclusivamente, na Educação Pré-Escolar a avaliação é meramente (in) formativa.

3.4. Avaliação da atividade da disciplina de Português

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta atividade foi aplicada no dia 04 de maio de 2018, a uma turma de 2.º ano (Escola A), a vinte e quatro alunos, no âmbito da disciplina de Português.

Tendo como tema as características físicas dos insetos, especificamente da formiga, decidi dinamizar a versão de António Torrado da fábula *O Coelho Branco*, solicitando a participação ativa dos alunos no conto da mesma, incentivando-os a fazer gestos e sons, e utilizando como recurso moldes em feltro das personagens da fábula e de balões de fala, respetivos às onomatopeias de cada animal.

Deste modo, cumpro o propósito de os estimular para a leitura da literatura infantil, proporcionando-lhes a oportunidade de ouvir contar uma fábula da tradição popular indicada no Plano Nacional de Leitura, como previsto no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Através da fábula, introduzi e expliquei o conteúdo gramatical onomatopeia (formação de palavras) que me foi proposto lecionar, definindo o conceito e distinguindo-o de outro conceito relacionado: palavras onomatopaicas.

Para constatar a compreensão do conteúdo gramatical e a utilidade das estratégias que planei, apliquei uma proposta de trabalho individual, que consistia numa mistura e adaptação dos jogos Bingo e Quem é quem? em que o objetivo era os alunos reconhecerem um leque de sons e abrirem as «janelas» com as imagens correspondentes aos sons escutados. No interior de cada janela tinham que escrever a onomatopeia e (no caso de haver) a palavra onomatopaica desses sons. Ganhava o jogo quem terminasse com sucesso e em primeiro lugar a proposta de trabalho, a qual se encontra anexada, bem como a respetiva grelha de avaliação (ver Anexos 14 e 15). Veja-se nas figuras seguintes (Figuras 30 e 31) o material utilizado nesta atividade.



Figura 30 - Cenário da fábula *O Coelho Branco*



Figura 31- Proposta de trabalho de Português

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade os parâmetros que defini foram os seguintes:

- 1. Identificação do som e associação à imagem representante:** A minha pretensão com este parâmetro foi avaliar se os alunos identificavam os sons e os associavam às respetivas ilustrações. Assim, estipulei os seguintes critérios:
 - 1.1.** Abre todas as janelas corretamente;
 - 1.2.** Abre 4 ou 5 janelas corretamente;
 - 1.3.** Abre 1 a 3 janelas corretamente;
 - 1.4.** Não abre nenhuma janela (corretamente).

- 2. Escrita da onomatopeia:** Este parâmetro permitiu-me constatar se os alunos sabiam reproduzir na escrita os sons que ouviram. Defini, para tal, os critérios:
 - 2.1.** Escreve a onomatopeia de todos os sons;
 - 2.2.** Escreve a onomatopeia de 4 ou 5 sons;
 - 2.3.** Escreve a onomatopeia de 1 a 3 sons;
 - 2.4.** Não escreve a onomatopeia de nenhum som.

- 3. Identificação da palavra onomatopaica:** Neste parâmetro o meu objetivo foi verificar se os alunos reconheciam a existência e inexistência de palavra onomatopaica dos sons que ouviram. Criei, assim, os critérios que se seguem:
 - 3.1.** Escreve a palavra onomatopaica de todos os sons (dos que têm) e reconhece a inexistência da palavra onomatopaica de alguns deles;³
 - 3.2.** Resposta incorreta;
 - 3.3.** Não escreve a palavra onomatopaica de nenhum som (corretamente).

- 4. Ortografia:** Tratando-se esta de uma atividade de escrita, neste parâmetro contemplei a correção ortográfica. Seguem-se os respetivos critérios:
 - 4.1.** 0 erros;
 - 4.2.** 1 erro;
 - 4.3.** 2 erros;
 - 4.4.** 3 erros;
 - 4.5.** Mais de 3 erros.

No Quadro 15, podem consultar-se os parâmetros e critérios discriminados e, ainda, as cotações atribuídas nesta atividade.

³ De referir que no critério **3.1.**, decidi dividir a cotação pelo reconhecimento e escrita da palavra onomatopaica de alguns sons pelo reconhecimento da inexistência de palavra onomatopaica de outros, a verificar no Quadro 15).

Quadro 15 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na disciplina de Português

Parâmetros	CrITÉrios		Cotações
1. Identificação do som e associação à imagem representante	1.1. Abre todas as janelas corretamente	2	2
	1.2. Abre 4 ou 5 janelas corretamente	1	
	1.3. Abre 1 a 3 janelas corretamente	0,5	
	1.4. Não abre nenhuma janela (corretamente)	0	
2. Escrita da onomatopeia	2.1. Escreve a onomatopeia de todos os sons	3	3
	2.2. Escreve a onomatopeia de 4 ou 5 sons	2	
	2.3. Escreve a onomatopeia de 1 a 3 sons	1	
	2.4. Não escreve a onomatopeia de nenhum som	0	
3. Escrita da palavra onomatopaica	3.1. Escreve a palavra onomatopaica de todos os sons (dos que têm) e reconhece a inexistência de palavra onomatopaica de alguns deles	2,5+0,5	3
	3.2. Resposta incorreta	0	
	3.3. Não escreve a palavra onomatopaica de nenhum som (corretamente)	0	
4. Ortografia	4.1. 0 erros	2	2
	4.2. 1 erro	1,5	
	4.3. 2 erros	1	
	4.4. 3 erros	0,5	
	4.5. Mais de 3 erros	0	
Total:			10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados em gráfico

Seguem-se os resultados em gráfico, devidamente interpretados em seguida, obtidos na avaliação do dispositivo aplicado a uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de Português.

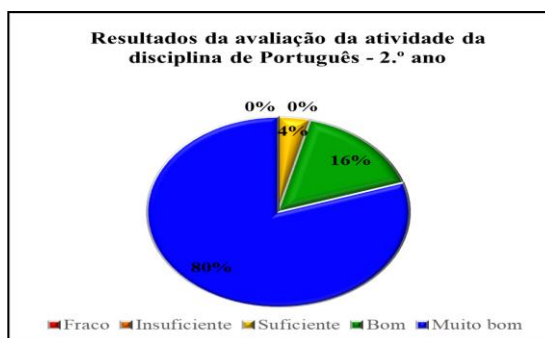


Figura 32 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade da disciplina de Português – 2.º ano

Como se pode constatar na Figura 32, os resultados do dispositivo de avaliação da disciplina de Português revelam-se bastante satisfatórios, sendo que em vinte e quatro alunos, dezanove obtiveram classificação de Muito Bom, dos quais treze tiveram cotação total. Quatro alunos tiveram classificação de Bom, o que perfaz um excelente indicador de 96% dos alunos a obter classificações entre 7 e 10 valores quantitativos (80% Muito Bom e 16% Bom). Os restantes 4% são referentes apenas a um aluno que obteve a classificação de Suficiente, com 6,5 valores.

Analisando as cotações atribuídas a cada aluno, com base nos parâmetros e critérios estipulados na proposta em avaliação, constatei que o parâmetro de maior êxito foi, sem comparação, o primeiro, referente à identificação dos sons e respetiva associação às ilustrações representantes, em que a totalidade dos alunos obteve cotação superior. Também com muito bons resultados, no parâmetro **2.** (escrita da onomatopeia), a grande maioria dos alunos obteve os 3 valores de cotação máxima, em que apenas três obtiveram 2 e 1 valores. Na escrita de palavras onomatopaicas e reconhecimento da inexistência deste tipo de palavra associada a alguns sons escutados, critérios avaliados relativamente ao parâmetro **3.**, apenas um aluno não obteve avaliação positiva, por não ter registado por escrito as palavras onomatopaicas dos sons que ouviu. No entanto, oralmente, verifiquei que todos os alunos sabiam associar este tipo de palavras aos sons que escutaram, o que me faz acreditar que o aluno em causa, talvez, não tenha entendido a indicação que dei à turma. Em contrapartida, o parâmetro que suscitou a minha preocupação foi, de facto, o **4.**, relativo à ortografia, em que se registou um maior número de alunos a não obter a cotação máxima neste parâmetro, nomeadamente seis alunos. Ainda assim, é de destacar que dezassete alunos não deram erros ortográficos; três alunos apenas deram um e outros três alunos dois erros; a registar-se com três erros foi um caso isolado e mais do que três erros ortográficos não houveram registos.

Neste sentido, e perante tais resultados, concluo que deveria ter planeado estratégias, par além da de escrever no quadro como fiz, de maneira a ajudar os alunos a não cometerem tantos erros. Uns cartões legendados talvez fossem uma melhor solução.

Conforme Ruivo (2017), um professor deve valer-se de “materiais e ferramentas de trabalho que ajudem” (p.45) os alunos “a superar os erros dados e que são frequentes na língua portuguesa” (p. 45) e dá exemplos de “gravuras/imagens, (...) jogos (...) atividades lúdicas, como lotos e dominós, para consolidar as aprendizagens que os alunos vão construindo a partir de estratégias do tipo *Botton up*” (p. 44). A autora defende que quanto mais variadas forem as estratégias dos professores, mais oportunidades os alunos têm de recorrer a alguma, mediante as suas dificuldades, e assim, o professor chegará a mais alunos. Importa, por fim referir que, em defesa da estratégia a que recorri (escrever as palavras no quadro), conforme Batista, Viana, & Barbeiro (2009, citados em Ruivo, 2017), “a caligrafia deve servir o objetivo primordial da escrita: ser lida” (p. 34). Nesse sentido, os professores devem exigir, mas também ter como modelo, uma escrita “legível e regular” de modo a não ser o próprio o “promotor do erro” (Ruivo, 2017).

Em suma, talvez este último facto tenha sido uma das razões pelas quais no parâmetro da ortografia se tenham registados os erros dados pelos alunos. Terei certamente oportunidade de corrigir e constatar todas as estratégias aqui referidas.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

3.5.1. Contextualização da atividade

No dia 10 de novembro de 2017 realizei, com a turma do 3.º ano, da escola A, a atividade da disciplina do Estudo do Meio, na presença de vinte e três alunos. Esta proposta surgiu igualmente no desígnio de um plano de dia inteiro de atividades, cujo tema transversal a todas as disciplinas foi o sistema respiratório. Conforme o Programa de Estudo do Meio de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006) para o 3.º ano de escolaridade, este conteúdo enquadra-se no Bloco 1 – *À descoberta de si mesmo*, tópico 2 (*O seu corpo*), onde é referido que os alunos devem “identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais” (p. 108), nomeadamente a respiração e “conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes” (p. 108), sabendo localizá-los em representações do corpo humano” (p. 108).

Através de diversas estratégias e recursos apresentei os órgãos constituintes deste sistema e respetivas funções, dingui os dois processos respiratórios e alertei e sensibilizei os alunos para as doenças do aparelho respiratório e consequências do tabagismo. Para tal, recorri à apresentação de um *PowerPoint*, ao visionamento de vídeos, à exploração de duas maquetes que elaborei do sistema respiratório e, ainda, à utilização de um material rudimentar (composto por uma garrafa de plástico cortada, um tubo, um elástico e dois balões) para simular os movimentos de contração e dilatação dos pulmões e do aumento e diminuição da caixa torácica, consoante respiração.

Antes de passar à atividade experimental, solicitei aos alunos a realização de uma proposta de trabalho (ver proposta e grelha nos Anexos 16 e 17), de maneira a verificar as suas aprendizagens e a refletir a respeito das estratégias e recursos que planei. De referir que, simultaneamente à realização da proposta de trabalho (nomeadamente no exercício 1.1.), solicitei a colaboração de alguns alunos para legendar as maquetes (com cartões). Veja-se as Figuras 33, 34 e 35, ilustrativas do material utilizado na presente atividade.



Figura 33 - Maquete do pulmão e cartões de legenda

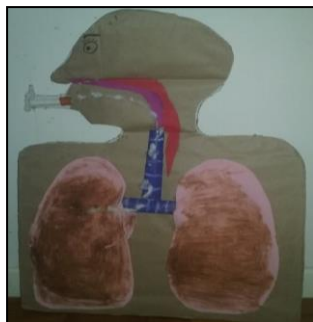


Figura 34 - Maquete sistema respiratório (busto)



Figura 35 - Material de simulação dos movimentos

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Os quatro parâmetros que determinei para esta atividade foram os seguintes:

1. Reconhecimento e representação do percurso do ar oxigenado e do dióxido no sistema respiratório:

Neste parâmetro pretendi verificar se os alunos revelam saber qual e percurso do ar oxigenado e do dióxido de carbono no sistema respiratório humano, representando ambos os percursos num labirinto, consoante uma legenda de cores. Ajustei a este parâmetro os critérios em seguida:

- 1.1. Representa corretamente o percurso do ar no processo da inspiração com a cor indicada;
- 1.2. Representa corretamente o percurso do dióxido de carbono no processo da expiração com a cor indicada;
- 1.3. Não representa corretamente o percurso de um dos processos.

2. Identificação dos constituintes do sistema respiratório numa ilustração:

Através deste parâmetro pude determinar se os alunos são capazes de reconhecer e localizar os constituintes do sistema respiratório, através de uma legenda. Os critérios que defini foram os seguintes:

- 2.1. Legenda corretamente todos os constituintes;
- 2.2. Legenda corretamente 4 a 6 constituintes;
- 2.3. Legenda corretamente 1 a 3 constituintes;
- 2.4. Não legenda corretamente nenhum constituinte.

3. Reconhecimento da função de alguns constituintes do sistema respiratório e definição de conceitos relacionados (num crucigrama):

Com este parâmetro pretendi avaliar se os alunos reconhecem algumas funções e conceitos relacionados com o sistema respiratório. Para tal, disponibilizei pistas para os alunos descobrirem as palavras para preencherem o crucigrama. Os critérios foram:

- 3.1. Descodifica corretamente todas as pistas do crucigrama;
- 3.2. Descodifica corretamente 7 a 10 pistas do crucigrama;
- 3.3. Descodifica corretamente 4 a 6 pistas do crucigrama;
- 3.4. Descodifica corretamente 1 a 3 pistas do crucigrama;
- 3.5. Não descodifica corretamente nenhuma pista do crucigrama.

4. **Ortografia:** Acrescentei este parâmetro, uma vez que dois dos exercícios da proposta em avaliação contemplam a escrita. Para a correção ortográfica defini os seguintes critérios:

- 4.1. 0 erros;
- 4.2. 1 erro;
- 4.3. 2 erros;
- 4.4. 3 erros;
- 4.5. Mais de 3 erros.

No Quadro 16, apresentado em seguida, podem verificar-se os parâmetros e critérios discriminados e, ainda, as cotações atribuídas nesta atividade.

Quadro 16 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na disciplina de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Reconhecimento e representação do percurso do ar oxigenado e do dióxido no sistema respiratório	1.1. Representa corretamente o percurso do ar no processo da inspiração com a cor indicada	0,5	1
	1.2. Representa corretamente o percurso do dióxido de carbono no processo da expiração com a cor indicada	0,5	
	1.3. Não representa corretamente o percurso de um dos processos	0	
2. Identificação dos constituintes do sistema respiratório numa ilustração	2.1. Legenda corretamente todos os constituintes	3	3
	2.2. Legenda corretamente 4 a 6 constituintes	2	
	2.3. Legenda corretamente 1 a 3 constituintes	1	
	2.4. Não legenda corretamente nenhum constituinte	0	
3. Reconhecimento da função de alguns constituintes do sistema respiratório e definição de conceitos relacionados (num crucigrama).	3.1. Descodifica corretamente todas as pistas do crucigrama	4	4
	3.2. Descodifica corretamente 7 a 10 pistas do crucigrama	3	
	3.3. Descodifica corretamente 4 a 6 pistas do crucigrama	2	
	3.4. Descodifica corretamente 1 a 3 pistas do crucigrama	1	
	3.5. Não descodifica corretamente nenhuma pista do crucigrama	0	
4. Ortografia	4.1. 0 erros	2	2
	4.2. 1 erro	1,5	
	4.3. 2 erros	1	
	4.4. 3 erros	0,5	
	4.5. Mais de 3 erros	0	
Total:			10

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados em gráfico

Encontram-se organizados no gráfico da Figura 36 os resultados obtidos da avaliação da atividade que realizei numa turma de 3.º ano, no âmbito do estudo do sistema respiratório, conteúdo do programa da disciplina de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

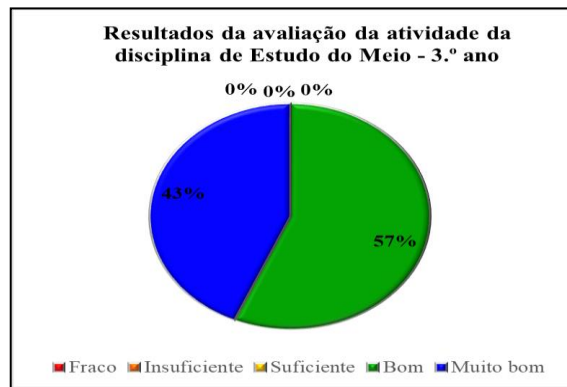


Figura 36 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio –

Após analisar e interpretar a Figura 36, tendo em ponderação o quadro de parâmetros, critérios e cotações desta atividade e respetiva grelha de avaliação, verifiquei, uma vez mais, que os resultados são positivos. Porém, é notório, desde já, um maior equilíbrio entre a porção de alunos a obter classificação de Muito Bom (57%), nomeadamente dez e os restantes (treze) a obter Bom (43%), ao contrário do que se verificou nas avaliações anteriores, cuja maior percentagem incidia na melhor classificação.

Observando parâmetro a parâmetro, constatei que, quer no primeiro (reconhecimento e representação do percurso do ar oxigenado e do dióxido no sistema respiratório), quer no segundo (identificação dos constituintes do sistema respiratório numa ilustração), foi atribuída a cotação máxima de cada parâmetro a todos os alunos. Também no terceiro os resultados foram vantajosos, embora cinco alunos não tenham tido o valor mais elevado, tendo, no entanto, alcançado o valor intermédio. Novamente, o parâmetro menos positivo e que fez baixar a média foi o da ortografia, em que dos vinte e três, sete não deram erros ortográficos na proposta no dispositivo de avaliação; três tiveram um erro ortográfico; com dois erros de ortografia foram registados dois alunos; com mais de três erros foram registados um número alarmante de alunos (tendo em conta o ano de escolaridade), superior ao registo de alunos a não dar qualquer tipo de erro, concretamente, oito alunos.

Batista, Viana e Barbeiro (2011) afirmam que “intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno” (p. 60), de maneira a planear estratégias, recursos e metodologias que facilitem o processo de apropriação da escrita e das suas regras. Para que tal aconteça é necessário que quer os alunos, quer os professores ou qualquer interveniente na aprendizagem, estejam cientes de que é um erro “penalizar” (p. 105) o «erro». Os erros deverão, antes, ser vistos como “etapas na apropriação do sistema ortográfico. Eles revelam o nível em que

o aluno se encontra em relação a essa apropriação e o processamento que já é capaz de efectuar” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 105).

Sendo a ortografia um parâmetro transversal a todas as áreas, é necessário que cada professor invista neste campo, de maneira a que os alunos não saiam prejudicados noutras disciplinas, pois a ortografia vai influenciar, entre outros, a compressão de diversos conceitos e a capacidade interpretativa. Inclusivamente, note-se o caso aqui evidente em que, no atual dispositivo de avaliação a principal dificuldade dos alunos revelou-se na ortografia e com questões linguísticas e não propriamente com o conteúdo de Estudo do Meio.

3.6. Avaliação da atividade experimental de Estudo do Meio

3.6.1. Contextualização da atividade

Por fim, o último dispositivo que contemplo neste capítulo é o protocolo de uma atividade experimental, que planeei para a minha aula de dia inteiro, no dia 19 de janeiro de 2018, com uma turma de 4.º ano, da escola A. Este protocolo foi aplicado a vinte e quatro alunos, no âmbito do estudo das experiências com água, respeitando e seguindo toda a estrutura de uma atividade experimental.

Optei por apresentar este dispositivo de avaliação porque considero que o trabalho prático, em concreto o trabalho experimental, promove e estimula aprendizagens significativas que, refere Pedrosa (2001), “requerem estratégias de ensino que promovam intenso envolvimento (intelectual e emocional), necessário à articulação entre conhecimento teórico-conceitual e prático-processual e ao estabelecimento e compreensão de relações entre actividades em que os alunos se envolvem em aulas de ciências e o quotidiano, com conseqüente reconhecimento de relevância psico-sócio-cultural” (p. 25). É nesta linha de pensamento construtivista que o Programa de Estudo do Meio de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006) contempla, também que os alunos se tornem “observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (p. 102) e, para tal, cabe aos professores proporcionar “situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais” (p. 102).

Assim, iniciei a atividade com uma situação contextualizadora, com o visionamento do videoclipe da música “No Verão”, do filme de animação musical da *Disney Frozen - Uma Aventura Congelante*, que proporcionou a questão-problema. Definida a questão-problema, os alunos preencheram no protocolo as suas previsões,

explicando-as oralmente e de forma individual. Prosseguimos com a leitura, identificação e verificação do material e preenchimento da tabela respeitante aos parâmetros a manter, mudar e observar ao longo da atividade experimental. Posto isto, demos início à realização dos procedimentos, seguindo com o registo por escrito dos resultados. De notar que a turma estava organizada em cinco grupos, cada qual com um material a testar diferente, por uma questão de gestão de tempo, mas também como estratégia para promover a partilha de resultados entre grupos e, conseqüentemente um debate das razões/condições que proporcionaram esses resultados. Apresentados os resultados, questionei os alunos, levando-os a comparar as suas previsões com os resultados obtidos. Foi neste momento que apresentei a explicação científica desta atividade experimental, tendo como suporte um *PowerPoint* de esquemas e ilustrações. A atividade foi terminada com o preenchimento das conclusões e a propostas de novas atividades experimentais a realizar no seguimento desta.

Tanto protocolo aplicado, como a grelha dos resultados da avaliação deste dispositivo podem ser consultados em anexo (ver Anexos 18 e 19). As figuras seguintes (Figuras 37 e 38) ilustram o material utilizado durante a atividade experimental, bem como o vídeo de contextualização, respetivamente.



Figura 37 - Material da atividade experimental

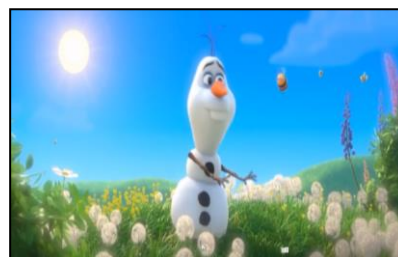


Figura 38 - Vídeo de contextualização

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A este dispositivo decidi atribuir seis parâmetros que foram eles:

1. **Registo de previsões:** Com este parâmetro pretendi apenas fazer o registo das previsões dos alunos dos resultados a obter com a atividade experimental em questão, sem atribuir às suas respostas qualquer cotação. Como tal, determinei os seguintes critérios:
 - 1.1. Faz a legenda das imagens com a chave de palavras disponível, consoante o que julga que irá acontecer;
 - 1.2. Explica as suas previsões;
 - 1.3. Não assinala as suas previsões.

2. **Identificação dos parâmetros a manter, mudar e observar:** Neste parâmetro classifiquei se cada aluno identificou previamente o que iria ser

alterado, mantido e observado ao longo da atividade experimental. Estes foram os critérios definidos:

2.1. Assinala com uma cruz (X) no local apropriado e corretamente todos os parâmetros que se mantém, alteram e observam ao longo da atividade experimental;

2.2. Assinala com uma cruz (X) no local apropriado e corretamente 1 a 2 dos parâmetros que se mantém, alteram e observam ao longo da atividade experimental;

2.3. Não assinala nenhuma opção (corretamente).

3. Realização dos procedimentos: Foi contemplado neste parâmetro a correta exequibilidade de cada procedimento. Determinei como critérios:

3.1. Isola o cubo de gelo no material estabelecido;

3.2. Aguarda o tempo de descongelamento do cubo de controlo e observa;

3.3. Participa no debate pertinentemente.

4. Registo dos resultados: No presente parâmetro decidi avaliar se os alunos fizeram um registo coerente dos resultados. Os critérios ajustados foram os que se seguem:

4.1. Regista todos os resultados obtidos corretamente;

4.2. Regista 3 a 4 resultados obtidos corretamente;

4.3. Regista 1 a 2 resultados obtidos corretamente;

4.4. Não regista nenhum resultado obtido (corretamente).

5. Preenchimento das conclusões: Neste parâmetro verifiquei se os alunos utilizaram corretamente a chave de palavras disponibilizada para completar o texto das conclusões, o que me permitiu, conseqüentemente, apurar se os alunos, de facto, compreenderam a atividade experimental. Tive como critérios:

5.1. Preenche corretamente todos os espaços lacunares presentes no texto;

5.2. Preenche corretamente 5 a 7 espaços lacunares;

5.3. Preenche corretamente 3 a 4 espaços lacunares;

5.4. Preenche corretamente 1 a 2 espaços lacunares;

5.5. Não preenche corretamente nenhum dos espaços lacunares.

6. Ortografia: Em várias fases do protocolo experimental os alunos tiveram que recorrer à ortografia, tendo, por isso, estipulado este parâmetro de avaliação ortográfica. Os critérios de correção foram os seguintes:

6.1. 0 erros;

6.2. 1 a 2 erros;

6.3. 3 ou mais erros.

Apresento, seguidamente, o Quadro 17, com os parâmetros e critérios discriminados e, ainda, as cotações atribuídas nesta atividade.

Quadro 17 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para atividade experimental da disciplina de Estudo do Meio

Parâmetros	Crítérios		Cotações
1. Registo de previsões	1.1. Faz a legenda das imagens com a chave de palavras disponível, consoante o que julga que irá acontecer	Sim/ Não	Sem cotação
	1.2. Explica as suas previsões	Sim/ Não	
	1.3. Não assinala as suas previsões	X	
2. Identificação dos parâmetros a manter, mudar e observar	2.1. Assinala com uma cruz (X) no local apropriado e corretamente todos os parâmetro que se mantém, alteram e observam ao longo da atividade experimental	1	1
	2.2. Assinala com uma cruz (X) no local apropriado e corretamente 1 a 2 dos parâmetros que se mantém, alteram e observam ao longo da atividade experimental	0,5	
	2.3. Não assinala nenhuma opção (corretamente)	0	
3. Realização dos procedimentos	3.1. Isola o cubo de gelo no material estabelecido	0,5	2
	3.2. Aguarda o tempo de descongelamento do cubo de controlo e observa	0,5	
	3.3. Participa no debate pertinentemente	1	
4. Registo dos resultados	4.1. Regista todos os resultados obtidos corretamente	2	2
	4.2. Regista 3 a 4 resultados obtidos corretamente	1	
	4.3. Regista 1 a 2 resultados obtidos corretamente	0,5	
	4.4. Não regista nenhum resultado obtido (corretamente)	0	
5. Preenchimento das conclusões	5.1. Preenche corretamente todos os espaços lacunares	4	4
	5.2. Preenche corretamente 5 a 7 espaços lacunares	3	
	5.3. Preenche corretamente 3 a 4 espaços lacunares	2	
	5.4. Preenche corretamente 1 a 2 espaços lacunares	1	
	5.5. Não preenche corretamente nenhum dos espaços lacunares	0	
6. Ortografia	6.1. 0 erros	1	1
	6.2. 1 a 2 erros	0,5	
	6.3. 3 ou mais erros	0	
Total:			10

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados em gráfico

Por fim, o último dispositivo em avaliação foi um protocolo experimental que elaborei a propósito do estudo de experiências com água e cujos resultados são apresentados no gráfico que se segue na Figura 39.

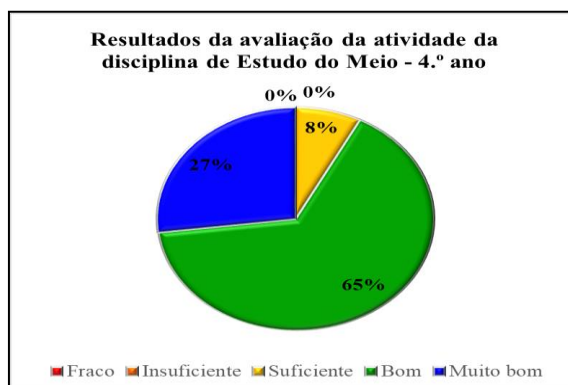


Figura 39 - Resultados em gráfico da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

Com base nos resultados apresentados em gráfico, pude aferir que nesta avaliação voltaram a não existir resultados negativos. Em contrapartida, esta foi a avaliação que revelou maior percentagem de classificações de Bom, face aos Muito Bom, e de Suficiente. Dos vinte e quatro alunos a quem foi aplicado o dispositivo, quatro atingiram a cotação máxima de 10 valores e um de 9 valores, perfazendo, assim, a maior percentagem deste gráfico (65%); dos 27% de alunos a alcançar o Muito Bom, dois obtiveram 7 valores, um 7,5 valores, onze 8 valores e três 8,5 valores; os 8% Suficiente foi de dois alunos que obtiveram 6,5 e 6 valores.

De referir que o parâmetro **1.** não foi cotado, dado tratar-se do registo de previsões, as quais todos os alunos registaram e explicaram na oralidade. Relativamente ao segundo parâmetro, da identificação dos parâmetros a manter, mudar e observar, todos os alunos revelaram saber, exceto um que não preencheu. Também o parâmetro **3.** foi alcançado com sucesso por todos os alunos, que demonstraram saber respeitar os procedimentos. Já o quarto parâmetro de registo de resultados foi completamente o oposto. Mais de metade da turma não apresentou resposta ou não respondeu corretamente ao exercício, contrastando com apenas quatro que realizaram acertadamente o mesmo; os restantes cinco alunos realizaram bem entre 2 a 4 registos. No preenchimento das conclusões os alunos cumpriram o objetivo, preenchendo ou quase todos os espaços lacunares do texto conclusivo. Neste dispositivo de avaliação, onde a ortografia foi também contemplada, os resultados foram atingidos com sucesso, sendo que em vinte e quatro, vinte e um alunos não apresentaram erros ortográficos em todo o protocolo, que era composto por três exercícios de escrita.

Estes resultados, aparentemente, poderiam denunciar a necessidade de uma estratégia que culminaria com a não aderência dos alunos em não responder ao protocolo ou ao não acompanhamento individualizado, porém tal não se passou, uma vez que a atividade experimental e respetivo preenchimento do protocolo aconteceram em grupo. Aqui o fator determinante foi, sem dúvida a gestão de tempo que me obrigou a uma não exigência do preenchimento do protocolo, uma vez que a prioridade era realizar a atividade experimental e o não preenchimento do protocolo não foi impeditivo de que os exercícios fossem feitos na oralidade.

Capítulo 4 – Apresentação de uma proposta de atividade através do Trabalho de Projeto

4.1. Descrição do capítulo

Neste capítulo apresento a proposta de um projeto a implementar na comunidade escolar. Consequentemente, a fundamentação teórica recai sobre a temática da metodologia do trabalho de projeto. A par disso, considereei pertinente fundamentar os temas relacionados com o projeto em si. Em seguida, é feita a descrição do desenvolvimento do projeto, contemplando toda a sua estrutura: problema; problemas parcelares; destinatários; entidades envolvidas; objetivos; planeamento (fases); recursos; produtos finais; avaliação e calendarização. Por fim, apresento as considerações finais e em anexo encontram-se as tabelas de avaliação do projeto, bem como outros documentos relevantes.

4.2. Introdução

“Audiovisão promove a inclusão” é o título que dá nome ao projeto que elaborei, com a intenção de o implementar na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo, para isso, pensado nas adaptações necessárias das atividades, de maneira a abranger os diferentes contextos.

A inspiração para este projeto surgiu-me, como já referi, através do musical inclusivo “A Fada Juju e a Festa dos Sentidos” e pela minha participação numa ação de formação de Língua Gestual Portuguesa, para a qual tive a oportunidade de ser convidada. Esta foi organizada pela encarregada de educação de uma das crianças do grupo da faixa dos quatro anos (com que estagiei na Escola B), colaboradora no projeto *Ekui: Por um mundo sem barreiras na comunicação*, apresentado nessa escola.

A propósito do projeto *Ekui* (equidade: acesso a bens e serviços de educação e reabilitação; knowledge: direito universal à aprendizagem; universalidade: uma linguagem universal e acessível a todos; inclusão: mudança para um mundo ao qual todos pertençam), a sua criadora foi Celmira Macedo, Professora doutorada em educação especial, fundadora e presidente da Associação Leque e especialista em educação; formação parental; empreendedorismo e inovação social.

A *Ekui* consiste (*Ekui Home*, 2018):

numa nova metodologia de alfabetização e reabilitação inclusiva, a única no mundo que combina quatro formas de comunicação: a gráfica, o braille, a língua gestual e o

alfabeto fonético. Foi pensado para desenvolver: competências de literacia; a linguagem e comunicação; as capacidades psicomotoras; o pensamento crítico; a inteligência social e emocional; a imaginação e a criatividade. (p. 1)

Para justificar a pertinência do projeto é importante destacar que ele surge no âmbito do estudo dos cinco sentidos, em particular do sentido da visão e da audição, em ambos os ciclos.

A propósito deste conteúdo, Silva et al. (2016), na *Abordagem às Ciências*, em específico no que se relaciona com o conhecimento do mundo físico e natural, indicam como aprendizagens a adquirir no ensino pré-escolar, o reconhecimento e identificação de “partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos” (p. 91), bem como “a compreensão das suas funções” (p. 91). Também no Programa de Estudo do Meio do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (2006) é contemplado este conteúdo, indicado no Bloco 1 - *À Descoberta de si mesmo*, como meta estabelecida para o 2.º ano: “localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos; distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma...; distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores...)” (p. 107).

A promoção da educação para a cidadania é um dos objetivos específicos do projeto que apresento. Como tal, citando Silva et al. (2016), é necessário, desde a educação Pré-Escolar, permitir às crianças uma participação ativa “na vida do grupo” (p. 39) para que estas possam “tomar iniciativas e assumir responsabilidades; exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros” (p. 39); tomar “consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro” (p. 39), com a finalidade de promover nas crianças “atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (p. 39). Só assim “se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p. 39). Segundo as mesmas autoras, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33). Através do projeto pretendo proporcionar estas “relações”.

No Programa e Metas de Estudo para o Primeiro Ciclo é referido no Bloco 2 - *À descoberta dos outros e das instituições* que “a escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade” (p. 110) e, como tal, “os alunos iniciar-se-ão no modo de

funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.” (p. 110). É, por isso, previsto para o 2.º ano, no tópico *A vida em sociedade*, que os alunos conheçam e apliquem “algumas regras de convivência social” (p. 111); respeitem “os interesses individuais e coletivos” (p. 111); conheçam e apliquem “formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação” (p. 11). Todas estas metas foram tidas em conta no planeamento do projeto que pretendo implementar.

Considerando as metas e objetivos apontados e a pretensão do sistema de ensino de formar futuros cidadãos, alfabetizando-os e inculcando-lhes valores morais, sociais e éticos, estando previsto na lei que todo o qualquer cidadão tem livre acesso ao ensino não obrigatório, questionei-me quanto à pertinência e possibilidade de se promover nos estabelecimentos de ensino o contacto com a Língua Gestual Portuguesa e o Alfabeto Braille, levantando, assim, a questão problema do projeto “Vamos aprender a Língua Gestual Portuguesa e o Alfabeto Braille na escola?”

No meu entender, estes sistemas poderiam e deviam ser contemplados nos programas e metas do sistema de ensino normal, dando oportunidade a todos de os conhecerem, quebrando-se, assim, algumas barreiras sociais, cognitivas e pessoais.

Considero que, mais do que uma língua e um alfabeto para pessoas com necessidades especiais, a LGP e o Alfabeto Braille deveriam fazer parte integrante da formação de qualquer cidadão. Assim como aprendemos várias línguas e meios de comunicação para nos tornarmos políglotas e cidadãos do mundo, em contato com tudo e com todos, por que não começarmos por ser capazes de falar e decifrar também esta língua e este código de escrita e leitura para que qualquer um de nós, com incapacidades visuais e/ou auditivas, ou não, sejamos capazes de comunicar uns com os outros.

Enquanto cidadã, futura educadora e professora, preocupa-me a possibilidade de no meu percurso profissional, e até pessoal e quotidiano, ter a necessidade de contactar com pessoas surdas, mudas e/ou invisuais, e não dominar qualquer forma de comunicação adaptado às suas necessidades. Neste sentido, porque não pensarmos numa forma de, nas escolas, crianças, alunos, corpo docente e não docente, terem a oportunidade de conhecer o sistema e língua adaptados a pessoas com este tipo de necessidades. É certo que existem escolas direcionadas a esse intuito, porém também existem escolas especializadas para línguas estrangeiras, desporto, artes, etc. e não é por isso que esses domínios deixam de ser contemplados nos programas e currículos.

Se pretendemos igualdade de oportunidades para todos no ensino, considero que nas escolas se devesse dar maior importância às necessidades educativas especiais. Foi com esta preocupação e reconhecendo a dificuldade (e até impossibilidade) de se adaptarem os currículos, que criei o Projeto “Audiovisão promove a inclusão”.

Termino citando alguns artigos contemplados na lei, referentes aos direitos de pessoas com necessidades educativas especiais, de maneira a reforçar a pertinência do meu projeto.

Assim, conforme a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2011), nomeadamente o Artigo 3.º, são referidos como princípios gerais, entre outros:

- a) O respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas;
- b) Não discriminação;
- c) Participação e inclusão plena e efectiva na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e humanidade;
- e) Igualdade de oportunidade;
- f) Acessibilidade. (p. 3)

E, ainda, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho:

(...) Artigo 1.º - Objeto e âmbito

1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (...).

4.3. Fundamentação teórica

Antes de mais, será vantajoso contextualizar histórica e temporalmente o aparecimento e implementação da metodologia do trabalho de projeto no ensino, em geral, e em Portugal, em particular. Segundo, Vasconcelos (2013), esta metodologia “tem uma longa tradição pedagógica em Portugal” (p. 9). Todavia, a mesma começou a ser desenvolvida nos Estados Unidos, em 1918, por Kilpatrick. Foi implementada em Portugal, em 1943, por intermédio da pedagoga Irene Lisboa.

Vasconcelos (2013) acrescenta que, após o 25 de Abril de 1974, um “Curso de Formação de Formadores desenvolvido no âmbito do antigo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1975), re-introduziu a metodologia de Trabalho de Projecto, envolvendo docentes de todos os graus de ensino (incluindo pré-escolar)” (pp. 9-10). Foi desde então que esta metodologia começou a vigorar no seio do ensino português até que, em 1997, passa a ser tida “como um possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (p. 10), confirma o autor.

Quanto à definição de trabalho de projeto, Vasconcelos (2013) defende que este “pode (...) ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p. 10).

Já para Leite, Malpique, e Santos (1990), o trabalho de projeto é definido como “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” (p. 10). Estes autores citam John Dewey (1968) e Gerhard Artwedson (1978). O primeiro defende a metodologia do trabalho de projecto, pois crê que, (como citado em Leite et al., 1998):

Não há, em toda a filosofia da educação progressiva, disposição mais judiciosa que esta importância dada à participação do aluno na concepção dos projectos que inspiram as suas actividades, no decurso do ensino que lhes ministramos. E também não há, na educação tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar activamente na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam. (p. 15)

O segundo autor citado em Leite et al. (1998), Gerhard Artwedson (1978), acrescenta que “os estudos devem centrar-se em problemas, partir das necessidades dos estudantes e organizarem-se sob a forma de projectos que, de preferência, também devem ser geridos pelos participantes” (p. 19). Assim, segundo este, a metodologia por resolução de problemas envolve mais e melhor os participantes, pois são eles que formulam os problemas, em consonância com as suas necessidades, em vez de se seguir “livros escolares, programas estabelecidos e planos de estudo rigidamente delimitados, determinados pelas autoridades e pelos professores” (p. 19). Esta forma de trabalhar, defende o autor, “assemelha-se mais à investigação ou, pelo menos, a uma viagem de exploração; separa-se assim dos estudos e do ensino tradicionais” (p. 19). As principais diferenças apontadas por Gerhard Artwedson (1978) prendem-se com o facto de os alunos assumirem, “total ou parcialmente, uma série de funções docentes tradicionais” (p. 19) e, ainda, por serem:

colocados em situações de grupo, onde as relações pessoais têm que ser ampliadas e onde atitudes fundamentais, juízos de valor, traços da personalidade e ópticas entram no próprio processo de trabalho de uma maneira anteriormente não experimentada e bastante invulgar. Os estudos a sós constituem excepções (...) é, em síntese, uma tarefa que se coloca aos alunos, muito maior, mais vasta do que no ensino tradicional”. (p. 20)

Resta referir as várias fases que caracterizam o trabalho de projeto. Many e Guimarães (2006) apontam as seguintes fases: pré-projecto; identificação da temática; escolha e identificação de temas; planificação do trabalho; trabalho de campo e em sala; recolha e tratamento de dados; elaboração de um documento de síntese; preparação da apresentação dos projetos; apresentação dos projetos ao grande grupo; levantamento de questões; divulgação e disseminação; globalização; avaliação final; finalização (é importante referir que estas são as fases apontadas por estes autores, não tendo de ser

tidas como regra). Contudo, os autores esclarecem que “as fases nunca terão o mesmo peso qualitativo ou quantitativo em dois Trabalhos de Projeto diferentes” (p. 23)

Entende-se, então, que a metodologia do trabalho de projeto é uma estratégia que, conciliada com outras, será, sem dúvida, vantajosa e estimuladora de alunos curiosos e motivados, que mais tendências terão a tornarem-se futuros cidadãos, mais ativos e participativos.

Língua Gestual Portuguesa e Alfabeto Braille

Como se sabe, os cinco sentidos são o meio de comunicação indispensável aos seres humanos. É com eles, por eles e através deles que o Homem se relaciona consigo próprio e com o mundo que o rodeia. Contudo, está mais do que provado que mesmo na ausência de um ou mais sentidos, quer seja uma incapacidade inata ou consequência de uma doença ou acidente, o Homem é capaz de sobreviver, desenvolvendo estratégias de adaptação, nomeadamente apurando os sentidos que possui, de modo a compensar a ausência de outro (os). Foi pela necessidade que o Homem criou sistemas de comunicação para quem seja portador de dificuldades auditivas ou visuais, nomeadamente a Língua Gestual Portuguesa e o Alfabeto Braille.

Língua Gestual Portuguesa

Conforme Carmo, Martins, Morgado, e Estanqueiro (2007), no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa para a Educação Pré-escolar e Ensino Básico, a LGP é uma língua “visuo-motora, cuja produção se processa através dos gestos e das expressões facial e corporal, e cuja percepção se realiza através da visão” (p. 9), sendo, naturalmente, uma língua utilizada por pessoas surdas portuguesas.

Todos sabemos que, “o desenvolvimento de qualquer criança depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua, para que se estruture o seu pensamento” (Carmo et al. 2007, p. 8). Como tal, no programa da LGP é enaltecida a importância do domínio da primeira língua “no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania” (p. 8). É, por isso, fundamental, defendem as autoras, “proporcionar a aquisição da linguagem à criança Surda durante o período crítico para a aquisição de uma língua” (p. 11). Porém, para que tal aconteça, entende-se que “ela tem de estar inserida num contexto onde possa comunicar livremente entre os seus pares e onde tenha acesso a modelos linguísticos culturais adequados” (Carmo et al. 2007, p. 11).

Carmo et al., (2007) explicam que:

A primeira língua da criança Surda é aquela que ela adquire com maior facilidade, logo é necessariamente uma língua visual que lhe seja natural. A sua língua materna será então, não a língua que ela adquire em casa, pois cerca de 95% dos pais de crianças Surdas são ouvintes e portanto não dominam a LGP, mas sim a língua nativa da comunidade Surda. (p. 11)

No caso dos surdos, será a Língua Gestual Portuguesa a primeira língua natural, já que, como explicado pelas autoras, a “Língua Portuguesa (LP) será sempre uma segunda língua para o aluno Surdo, na medida em que o acesso à sua estrutura não é pleno, nem natural” (p. 11). Desta forma, a LGP é “um direito das crianças Surdas portuguesas” (p. 8), do qual nenhuma deve ser privada. Mas para que tal não aconteça:

é fundamental que a escola seja um espaço sem barreiras, onde o aluno se possa expressar e ser compreendido na sua primeira língua, aquela que lhe oferece o meio menos restritivo para aceder à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento. Um espaço onde as expectativas acerca das competências a adquirir sejam elevadas aos níveis do ensino regular, onde a única diferença seja baseada em aspectos linguísticos e culturais. (p. 8)

Assim, Carmo et al. (2007) alertam para que o programa curricular deva contemplar todas as crianças Surdas e adaptar-se a elas, “tendo em conta a sua heterogeneidade, tanto em relação à idade de acesso ao ensino bilingue, como ao conjunto de competências comunicativas com que a ele acedem” (p. 7).

Alfabeto Braille

A ideia generalizada de que se pode educar uma pessoa cega surgiu, conforme Martin e Bueno (2003), graças ao francês Valentin Haüy, fundador de uma instituição para cegos, no começo do século XVIII, com uma finalidade educativa. Na ambição de ajudar cegos a ler, Haüy (citado em Martin e Bueno, 2003) “começou a utilizar letras em relevo impressas sobre papel” (p. 227). Foi com base neste processo que “foram editados os primeiros livros que podiam ser lidos por cegos” (p. 227). Porém, este método revelou-se ineficaz, pois embora fosse uma estratégia que facilitasse a leitura, esta era feita de forma muito lenta e a escrita tornava-se complicada, se não mesmo inexistente, tal como relatam Martin e Bueno (2003).

Os autores explicam que, posteriormente, pela intervenção de um militar francês, Charles Barbier, surge a leitura de pontos em relevo, inventado inicialmente com a intenção de criar um código através do qual os militares conseguissem ler e escrever no escuro, método que acabou por se transformar no sistema de letra e escrita utilizado por

cegos. Mas o grande auge da leitura para invisuais aconteceu com a obra do francês Louis Braille (1829). Martin e Bueno (2003) esclarecem:

da complexidade do sistema de Barbier, que utilizava demasiados pontos que não podiam ser apreendidos na sua totalidade por um só dedo, e de acordo com a sua própria experiência chegou à conclusão de que seis pontos era a quantidade máxima que podia ser percebida pela ponta dos dedos de forma simultânea. Em torno da combinação dos seis pontos, idealizou um sistema que hoje é universalmente aceite e que ainda não foi superado. (p. 228)

Martin e Bueno (2003), definem o Braille como “um sistema de leitura e escrita tátil para cegos baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma” (p. 228). Como explicado pelos autores, a partir dessas seis posições, podem ser realizadas 64 combinações diferentes. Braille terá organizado essas combinações em séries ou grupos de dez caracteres cada um, seguindo normas muito simples e pensando nas necessidades do alfabeto francês.

4.4. Desenvolvimento do Projeto

4.4.1. Problema

Como aprender a Língua Gestual Portuguesa e o Alfabeto Braille na escola?

4.4.2. Problemas parcelares

1. O que é a cegueira?
2. Quais as causas da cegueira?
3. O que é a surdez?
4. Quais as causas da surdez?
5. Como dialogar com pessoas surdas?
6. Como ensinar uma pessoa invisual a ler?
7. O que é a Língua Gestual Portuguesa?
8. O que é o Alfabeto Braille?

4.4.3. Destinatários

Este projeto foi pensado e planeado com o intuito de ser aplicado e adaptado ao Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, envolvendo todos os grupos (a partir da faixa etária dos cinco anos) e turmas. Porém, importa salientar que também foi pensado para dele usufruírem docentes e não docentes, família e comunidade local, a quem serão divulgadas, a título de convite, as ações de formação previstas.

4.4.4. Entidades envolvidas

- Agrupamento de Escolas (docentes, alunos e encarregados de educação/ associação de pais);
- Biblioteca escolar e/ou local;
- Câmara Municipal/Junta de Freguesia;

- Teatro (onde esteja a peça em exibição);
- Instituições de pessoas invisuais e surdas.

4.4.5. Motivação e negociação

Para o sucesso deste e de qualquer projeto, é preciso que os intervenientes se sintam motivados e, para isso, é fulcral que eles tenham um papel ativo e não se sintam obrigados a agir passivamente a exigências impostas. Assim, apresento no quadro a baixo, os fatores de motivação e negociação, descritos para cada ciclo de ensino.

Quadro 18 - Fatores de motivação e de negociação do projeto

Fatores de motivação	Fatores de negociação
Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo dos conteúdos sobre os cinco sentidos referidos nas OCEPE e nas Metas Curriculares; ✓ Visita de estudo ao teatro para assistir ao musical inclusivo, “Fada Juju e a Festa dos Sentidos”; ✓ Visita de pessoas com necessidades educativas especiais (invisuais e surdos); ✓ Visita de profissionais especializados em LGP e Alfabeto Braille; ✓ Divulgação do projeto à comunidade escolar e não só; ✓ Implementar a LGP e o Alfabeto Braille como atividade extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição de tarefas; ✓ Propostas e organização de atividades lúdica; ✓ Divulgação do projeto; ✓ Calendarização (o professor agenda as datas e prazos com a colaboração dos alunos).

4.4.6. Objetivos

Quadro 19 - Objetivos gerais e específicos

Gerais	Específicos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apelar aos valores; ✓ Apelar e promover a solidariedade social; ✓ Consciencializar para uma cidadania ativa; ✓ Promover a autonomia; ✓ Promover a curiosidade; ✓ Promover a interdisciplinaridade; ✓ Promover o trabalho de investigação; ✓ Promover as relações (escola-família); ✓ Promover o trabalho de equipa; ✓ Partilhar aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgar a LGP e o Alfabeto Braille; ✓ Implementar a LGP e o Alfabeto Braille como atividade extracurricular; ✓ Divulgar o projeto; ✓ Fazer parcerias (com a Câmara/ Junta/ Escolas/ Instituições); ✓ Sensibilizar a comunidade para os direitos das pessoas com NEE; ✓ Sensibilizar a comunidade para as dificuldades que as pessoas com este tipo de incapacidades têm que enfrentar no seu quotidiano.

4.4.7. Planeamento

O planeamento é das fases mais importantes num projeto. Através deste, estrutura-se aquele que será o percurso a fazer para atingir as metas. O planeamento

permite hierarquizar objetivos a alcançar. Trata-se de um guião para todo o projeto, que após ser definido deve ser respeitado. Claro que estará sempre sujeito a alterações, mas apenas as estritamente necessárias.

Primeira fase - Sensibilização ao tema

Educação Pré-Escolar

Para sensibilizar as crianças, a estratégia incide na dinamização do tema dos cinco sentidos, em particular a audição e a visão. Para tal, planeei várias atividades práticas, interdisciplinares, que os educadores poderão realizar com as crianças, com a colaboração de outros docentes, nomeadamente do domínio da Educação Física e subdomínios das Artes Visuais e Música.

- **Domínio da Educação Física:** As atividades consistem na realização de jogos em que as crianças deverão realizar um percurso em que terão que enfrentar obstáculos externos para chegarem ao ponto de partida, já que as suas capacidades auditivas e visuais se encontram limitadas (ver ficha de jogo no Anexo 20);
- **Subdomínio das Artes Visuais:** Pretende-se que sejam desenvolvidos trabalhos manuais, que as crianças realizarão de olhos vendados, sob orientação de outros colegas, como por exemplo desenhar de olhos vendados ou recorrer aos desenhos ou à mimica para fazerem passar uma mensagem sem falar;
- **Subdomínio da Música:** As atividades passam por levar as crianças a identificar e produzir vários sons; criar gestos para representar letras de músicas; cantar músicas com lacunas em que à medida que se for cantando uma música se limite o número de palavras possíveis de dizer, como é habitual fazer-se com a música “O meu chapéu tem três bicos”.

Ao educador titular cabe gerir a sua planificação de modo a introduzir estas atividades diariamente, inclusive através da estimulação à leitura com a dinamização do conto e leitura de histórias, em diversos momentos. Estes momentos poderão também ser dinamizados por alunos do Primeiro Ciclo. Como sugestões de leitura indico os livros *Os cinco sentidos*, de Adèle Ciboul e *O livro negro das cores*, de Meneta Cottin e Rosana Faría.

Primeiro Ciclo do Ensino Básico

No Primeiro Ciclo do Ensino Básico, para além das atividades propostas para a Educação Pré-Escolar (adaptadas à faixa etária), é proposto o visionamento de um filme sem som/ legendas para que os alunos sintam as dificuldades que os surdos enfrentam diariamente. Ao nível da estimulação ao sentido da visão, propomos que os alunos façam uma prova de reconhecimento uns dos outros através do tato, devendo estar de olhos vendados.

Após realizadas estas propostas, os alunos deverão produzir textos ilustrados de modo a transmitirem o que sentiram (dificuldades, medos, seguranças, etc.). Estes trabalhos serão expostos para a restante comunidade escolar. Para além disto, o professor titular irá solicitar diária ou semanalmente (a gerir) atividades propostas pelos alunos (jogos, filmes, livros, experiências) que estes considerem pertinentes e interessantes.

É de realçar que estas atividades serão realizadas várias vezes ao longo de toda a primeira fase, nas diferentes áreas e em diferentes momentos do quotidiano das (os) crianças/alunos, como por exemplo nos recreios e momentos de receção e saídas.

Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

- **Visitas de estudo**

Para ambas as faixas etárias, planeei uma visita de estudo ao teatro (com peça em exibição) para assistir ao musical *A Fada Juju e a Festa dos Sentidos* (ver Anexo 21).

Após a visita ao teatro, os educadores e professores devem realizar atividades (ao seu critério) para que as (os) crianças/ alunos reflitam sobre a mensagem transmitida no musical (desenhos e pinturas no Pré-Escolar, produção de textos no Primeiro Ciclo, momentos de conversa em ambos os ciclos, por exemplo).

- **Visita dos especialistas e de pessoas invisuais e surdas**

A visita dos especialistas de LGP e do Alfabeto Braille tem como principal objetivo fazer a ponte entre os casos das pessoas invisuais e surdas, que irão prestar o seu testemunho, e divulgar a LGP e o Alfabeto Braille, despertando as crianças e os alunos para estas realidades de comunicação. Incentivando-os para a aprendizagem da LGP e do Alfabeto Braille, os especialistas e as pessoas convidadas irão realizar atividades com as crianças e alunos.

Referir que as crianças/ alunos terão contacto com o projeto Ekui (ver Anexo 22), uma marca certificada de materiais lúdico-didáticos inclusivo, que promovem a aprendizagem da LGP e do Alfabeto Braille (ver Anexo 23).⁴

Segunda fase - Identificação do Problema e estipulação do objetivo do projeto

Nesta fase os educadores e professores devem promover e orientar uma conversa (no pré-escolar) / um debate (no primeiro ciclo) para que as crianças e alunos reflitam e discutam sobre as experiências que partilharam. Cabe aos titulares levar o(a) grupo/ turma a chegar a um consenso, de maneira a ficar definido o problema e objetivo do projeto, sendo que devem ser os mesmos para ambos os ciclos.

Terceira fase - Trabalho de investigação

Nesta fase pretende-se que as (os) crianças/ alunos realizem um trabalho de pesquisa de modo a recolher informação que lhes permita dar resposta às suas questões. Previamente será elaborada uma lista de questões em parceria entre as crianças/ alunos e os respetivos educadores/ professores e cada criança/ aluno ficará responsável por recolher e apresentar informação sobre uma das questões.

A atribuição das questões às crianças de Educação Pré-Escolar será feita de forma diferente da do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Na Educação Pré-Escolar a atribuição do tema de pesquisa será negociado entre a criança, o familiar e a educadora e em Primeiro Ciclo será realizada uma votação na qual participarão apenas os alunos. Em caso de empate as crianças terão que arranjar estratégias de negociação, mediada pelo professor.

A salientar que os resultados obtidos da votação serão aproveitados para outra atividade interdisciplinar de organização e tratamento de dados, no âmbito da disciplina de Matemática.

Educação Pré-escolar

Visto que um dos objetivos gerais deste projeto se prende com a promoção de relações intra e extra escolares, o envolvimento das famílias/ encarregados de educação é fulcral nesta fase. Pretende-se que educandos orientem, auxiliem e colaborem com as crianças na realização da pesquisa (através das fontes que considerem pertinentes e

⁴ Nesta fase os docentes e educadores e restante comunidade interessada poderão participar numa formação em LGP e Alfabeto Braille, a decorrer na escola e aberta ao público.

adequadas), sem no entanto, assumir o papel da criança. Devem deixá-la tomar decisões e fazer escolhas.

Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Embora orientada e supervisionada pelos professores das várias disciplinas, esta fase deverá ser gerida mais à responsabilidade dos alunos. Eles deverão decidir se a recolha de informação é feita individualmente, em grupos ou com a colaboração de outros intervenientes (elementos externos à comunidade educativa como familiares, especialistas, etc.). Serão responsáveis por escolher as suas fontes de pesquisa, saber seleccionar a informação essencial e organizá-la. Cabe aos professores das várias disciplinas proporcionar aos alunos momentos para a recolha dessa mesma informação (idas à biblioteca, visionamento de filmes/ documentários, leitura de textos alusivos à temática, entrevistas, etc.).

É de esclarecer que será imposta uma condição aos alunos: o método de pesquisa e de apresentação terá que privilegiar os diferentes meios de comunicação (televisão, internet, rádio, telemóveis, telefones,..) e de tipos de texto (cartas, entrevistas, convites, descritivos, bibliográficos, etc.), de modo a que este trabalho seja transversal às diferentes disciplinas.

Quarta fase - Divulgação das investigações

Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

- **Elaboração de cartazes e panfletos**

Nesta fase o ensino Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo vão trabalhar em parceria para divulgar o problema à comunidade, através da elaboração de cartazes e panfletos, sendo que o Primeiro Ciclo ficará responsável por produzir os textos (no âmbito do da disciplina de Português) e a Educação Pré-Escolar de ilustrar os cartazes e panfletos.

Educação Pré-Escolar

- **Apresentação de trabalhos**

Na Educação Pré-Escolar, a propósito do subdomínio das Artes Visuais, a educadora realizará com as crianças convites para estas entregarem a quem as ajudou, de modo a convidá-las a irem à escola apresentarem com elas o resultado das suas pesquisas. Será agendada uma data para cada criança. A estratégia e os recursos para a apresentação ficarão ao encargo das crianças e dos seus colaboradores.

Primeiro Ciclo do Ensino Básico

- **Apresentação de trabalhos**

No Primeiro Ciclo, a apresentação dos trabalhos será feita no âmbito de diferentes disciplinas (Português, Inglês, Música), conforme solicitado pelos docentes e a estratégia de apresentação irá depender se o trabalho foi realizado individualmente, a pares, em grupo ou com a ajuda de elementos externos à comunidade escolar. Contudo, serão também elaborados convites para as turmas do mesmo ano entregarem entre si (visto que neste ciclo pretende-se que a apresentação dos trabalhos seja feita interturmas), aos professores envolvidos e aos elementos externos à comunidade escolar. Estes convites serão elaborados pelas crianças nas diferentes disciplinas envolvidas.

As estratégias de apresentação e os recursos utilizados ficarão ao critério dos alunos, se bem que, tal como na fase anterior da investigação, é necessário respeitar a condição imposta de privilegiar os diferentes meios de comunicação e tipos de texto. Assim, por exemplo, pretende-se que os alunos, na sua apresentação, simulem uma entrevista que poderá ser gravada e transmitida ou ser feita na presença do aluno e de um elemento extra à comunidade.

É importante esclarecer que os melhores trabalhos apresentados pelos grupos de Pré-Escolar e Primeiro Ciclo serão, posteriormente, apresentados a toda a comunidade escolar e membros de outras instituições envolvidas. Previamente cabe aos educadores, professores e direção da escola convidar entidades e personalidades (Câmara Municipal, diretores de instituições especializadas, especialistas da LGP, entre eles, a cantora e interprete Paula Teixeira, protagonista do musical que serviu de motivação), que possam trabalhar em parceria com a escola, a assistirem às apresentações, de modo a incentivar as possíveis entidades a intervirem e colaborarem no projeto.

Quinta fase - Implementação do ateliê de LGP e Alfabeto Braille

Após o estabelecimento de algumas parcerias, pretende-se a implementação de um ateliê de LGP e Alfabeto Braille na escola.

Esta fase fica inteiramente ao encargo dos educadores, docentes e direção uma vez que envolve a logística de inscrições e adaptação de horários de funcionários e corpo docente da instituição, bem com a disponibilidade dos profissionais especialistas.

Sexta fase - Inauguração do ateliê de LGP e Alfabeto Braille

Nesta fase, será feita a inauguração do ateliê, aberta a toda a comunidade escolar e não escolar, a ser divulgada com antecedência na escola e instituições parceiras (câmara, junta, etc.).

Os especialistas da LGP e do Alfabeto Braille dinamizarão todas as atividades a realizar nesta fase, de modo a promover o ateliê e cativar o interesse dos possíveis futuros participantes.

Embora a inauguração do ateliê seja aberta a toda a comunidade escolar e público, a inscrição no mesmo destina-se, apenas e só, às crianças da Educação Pré-Escolar (a partir dos cinco anos) e a todos os alunos do Primeiro Ciclo. A salientar que a inscrição no ateliê é completamente livre, sem obrigatoriedade e sob autorização dos encarregados de educação. De referir que o ateliê, após a sua inauguração, passará a funcionar como atividade extracurricular, como tal, não contemplada no horário escolar, mas sim após o mesmo.

Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Ambos os ciclos irão trabalhar em parceria para realizarem convites, panfletos e cartazes (com os professores titulares e coadjuvantes) para divulgarem a abertura do ateliê e convidarem a comunidade escolar e não escolar para a sua inauguração.

Sétima fase - Preparação do musical para a festa de final de ano

Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Nesta fase todos os envolvidos colaborarão na preparação e organização do musical a ser apresentado pelos destinatários do projeto na festa de final do ano.

Das funções a distribuir destaque:

- o planeamento e ensaio do musical (texto e dramatização), à responsabilidade dos educadores e professores, auxiliados por alguns encarregados de educação e familiares das crianças e alunos, todos eles também a colaborar ativamente nesta fase;
- a preparação de cenários e adereços, de que serão responsáveis os mesmos elementos que na função anterior, juntando-se a esses alguns membros do corpo não docente (auxiliares).

A par destas funções, caberá à direção tratar de questões burocráticas de seleção de um espaço onde possa decorrer a festa de final de ano, onde será apresentado o

musical. Nesta fase, os parceiros (Câmara Municipal e Junta de Freguesia) poderão contribuir com a disponibilidade de um espaço e material técnico (som, luzes, etc.).

Oitava fase – Apresentação do Musical na festa de final de ano

Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico

O musical será apresentado na festa de final de ano, pelas crianças e alunos envolvidos, que irão demonstrar todas as aprendizagens adquiridas ao longo do ano, no decorrer do projeto. É de referir que o musical será representado pelos alunos e crianças recorrendo à LGP e ao Alfabeto Braille (com o auxílio dos especialistas intervenientes no ateliê).

Ao musical serão convidados a assistir todos os parceiros, comunidade escolar (corpo docente e não docente, encarregados de educação e familiares), bem como ao público.

Será solicitado o pagamento dos bilhetes de entrada, por um valor simbólico, de forma a angariar fundos para a escola poder adquirir material didático para o ateliê (material didático Ekui e outros).

4.4.8. Recursos

Quadro 20 - Recursos materiais e humanos necessários ao projeto

Fases	Materiais	Humanos
1. ^a	Pinos, vendas, fones isoladores, material de desenho, instrumentos musicais, recursos multimédia, bilhetes do Musical “Fada Juju e a Festa dos Sentidos”, autocarro, coletes refletos, placas sinal de STOP.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, encarregados de educação, familiares, especialistas profissionais, pessoas com NE, motorista, parceiros.
2. ^a	O material para esta fase dependerá das estratégias de cada educador e professor.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente.
3. ^a	Jornais, revistas, livros, manuais escolares, material multimédia, internet.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, encarregados de educação, familiares.
4. ^a	Materiais escolares (cartolinas, papel, cola, lápis, tesouras, régua, etc.), material multimédia.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, encarregados de educação, familiares.
5. ^a	Documentos protocolares, fichas de inscrição.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, direção, especialistas, pessoas com NE, parceiros.
6. ^a	Materiais escolares (cartolinas, papel, cola, lápis, tesouras, régua, etc.), material multimédia, material lúdico (Ekui).	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, encarregados de educação, familiares, especialistas, público.
7. ^a	Guiões, cenários e adereços para o musical, material multimédia.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, encarregados de educação, familiares, direção, especialistas, parceiros.
8. ^a	Guiões, cenários e adereços para o musical, material multimédia.	Crianças e alunos, corpo docente e não docente, encarregados de educação, familiares, direção, especialistas, parceiros.

4.4.9. Produtos finais

- ✓ Trabalhos elaborados, cartazes, panfletos;
- ✓ Ateliês;
- ✓ Festa de final de ano (Musical).

4.4.10. Avaliação

4.4.10.1. Do processo

A avaliação do processo é feita ao longo do projeto, em diversas e distintas fases (a verificar na calendarização) e sempre que se achar necessário. Nela participarão as crianças e alunos envolvidos e respetivos educadores, professores titulares e coadjuvantes, encarregados de educação e direção escolar.

Nesta avaliação serão promovidos encontros para se conversar e debater sobre assuntos do projeto, observar produtos obtidos, ver vídeos e fotografias de atividades realizadas, planear futuras e necessárias alterações, entre outros exemplos, ao critério dos envolvidos. Nesses encontros serão dinamizadas atividades (adaptadas a cada ciclo), como por exemplo a simulação de situações que incitam a avaliação do projeto.

No final, serão entregues às crianças, alunos e encarregados de educação uns inquéritos (ver Anexo 24), referentes a cada fase já realizada.

A avaliação só será útil se na prática forem feitas as alterações e adaptações consideradas necessárias.

4.4.10.2. Do produto final

A avaliação do produto final reunirá as avaliações do processo e ainda um último inquérito apenas referente à avaliação global do projeto (ver Anexo 25), a responder pelas crianças do Ensino Pré-Escolar e alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, corpo docente e encarregados de educação, após a apresentação da última atividade.

A aplicação desses inquéritos não inviabiliza um último encontro entre todos para partilha desses resultados, debate dos mesmos e partilha de momentos registados ao longo do projeto, em vídeo e fotografias.

4.4.11. Calendarização

Na tabela seguinte apresento esquematizada a calendarização do projeto, desde a fase inicial de sensibilização ao tema à última fase de apresentação do produto final.

Ressalvar dois aspetos a considerar, relativos à avaliação do projeto que, como se consta, é feita em vários e distintos momentos; outro em relação às interrupções

escolares de mudança de período, para as quais não foram agendadas atividades a realizar ou preparar, nos meses de fevereiro e abril.

Embora esta seja a calendarização a ter em conta, ela é apenas orientadora, estando sujeita a quaisquer alterações, sempre que pertinente e necessário. Contudo, a não obrigatoriedade do cumprimento desta calendarização não promove o incumprimento de prazos e objetivos estabelecidos, de maneira a prejudicar o projeto.

Quadro 21 - Calendarização do projeto

Fases	Processos	Meses									
		s	o	n	d	j	f	m	a	m	j
1. ^a	Atividades de sensibilização	X	X								
	Visita de estudo			X							
	Visita de especialistas e pessoas com NE			X							
2. ^a	Identificação do problema e estipulação de objetivos			X							
3. ^a	Trabalho de investigação				X						
4. ^a	Apresentação dos trabalhos de investigação					X					
	Avaliação do projeto										
5. ^a	Implementação do ateliê							X			
6. ^a	Inauguração do ateliê							X			
	Avaliação do projeto										
7. ^a	Preparação do musical (festa de final de ano)									X	X
8. ^a	Apresentação do musical (festa de final de ano)										X
	Avaliação do projeto										X

4.5. Considerações finais

Após refletir a cerca deste projeto e em tudo o que a sua elaboração me proporcionou, desde trabalho de investigação, seleção de fontes e informação, planeamento, conhecimento de diversas e distintas metodologias, não posso deixar de

referir que, embora esteja ciente do trabalho que fiz e no qual investi o melhor que me foi possível, refazendo este projeto, com toda a certeza alteraria alguns aspetos, como o pretendo fazer caso tenha a oportunidade e privilégio de alguma instituição aceitar este ou outro projeto que proponha.

Acredito que a exigência nos permite obter melhores resultados. Devemos orgulhar-nos do nosso trabalho, mas não o considerar feito, terminado e inalterado. Somos seres em constante alteração e, por isso, sempre capazes de melhorar.

Gostaria igualmente de referir algumas dificuldades com que me deparei na elaboração do projeto, nomeadamente por nunca, até então, ter feito um projeto e por ser tudo, ainda, na minha perspetiva de aluna em formação, sem experiência enquanto docente, abstrato. Muitas das fases planeadas, recursos, atividades são para mim uma descoberta, não tendo certeza de que algumas delas serão aplicáveis e factíveis na prática.

Contudo, considero importante destacar também as preocupações que fui tendo ao longo da idealização do projeto, nomeadamente, procurei transferir para este projeto as aprendizagens que desenvolvi na minha formação, nas mais diversas vertentes. Considerei, também, as minhas experiências enquanto aluna e estagiária, aquando do planeamento das atividades propostas no projeto, de maneira a ter em conta a utilidade e pertinência das mesmas, bem como a sua exequibilidade e, acima de tudo, o interesse dos envolvidos nelas.

A promoção de um papel ativo enquanto cidadão, da idealização de atividades interdisciplinares, do trabalho em parceria, da relação escola-família, foram, entre outras, das minhas preocupações maiores.

Por isto, e apesar do que há a melhorar e estando consciente das dificuldades e exigências que acarreta, acredito muito neste projeto e no impacto numa escola. Este será um projeto que, sendo aplicado, traria mudanças e benefícios não só para a aprendizagem, mas para a formação pessoal, social e moral de todos os intervenientes, até porque, conforme referem Many e Guimarães (2006):

o projecto contém a noção de futuro (pro, do latino *para a frente*, no espaço ou no tempo) mas também de acção e intervenção (*jectar*, atirar). Esta dimensão dá ao projecto, frequentemente, um cariz de prazer, porque permite sermos nós próprios os construtores das nossas vidas, os organizadores do nosso porvir. (p. 25)

Deixo evidenciada a minha vontade de um dia poder promover este ou um projeto semelhante, pois considero que a escola é local de oportunidades e dar e ter a oportunidade de trabalhar a igualdade de direitos é, sem dúvida uma oportunidade a não perder.

Reflexão – Considerações finais

As oportunidades de reflexão foram muitas ao longo deste percurso, teórico-prático e, neste momento, findo este ciclo de aprendizagens e crescimento pessoal e profissional com a certeza que apostei numa escola que me proporcionou uma formação rigorosa e exigente. Essa opção na ESEJD foi-me retribuída por todos os que apostaram também em mim, crendo nas minhas capacidades desenvolvidas e de melhorar (professores, educadores e professores cooperantes, colegas, família e amigos).

Reconhecendo a importância que as aprendizagens teóricas tiveram na minha formação, não posso deixar de enfatizar as vantagens da prática. Foi precisamente esta possibilidade, que nos é dada desde o primeiro dia na Escola Superior de Educação João de Deus, que me permitiu conhecer-me no papel de alguém que nunca havia sido: responsável pela educação de outros. E não são uns outros quais quer. São as crianças de hoje, os adultos de amanhã.

A responsabilidade de educar assume-se e impõe-se em mim, num sentimento agriço de receio e pura ansiedade, imbuída na felicidade da concretização de algo que foi, até então, um pouco abstrato. Esta responsabilidade impulsiona-me para constatação que este findar de ciclo é, na verdade, o início de outro, onde as consequências das minhas falhas e conquistas assumirão um impacto determinante, não só em mim, mas em tantas vidas que passarão por mim. É, por isso, que irei fazer por me tornar em todos os exemplos que me inspiraram e não me deixar cair nas críticas que aponte.

Foram muitas as limitações ao longo deste percurso e tantas as perspetivas futuras. Dessas limitações tenho que evidenciar a dificuldade de gerir tantos papéis que assumimos na sociedade, lamentando ter-me descuidado de alguns em prol de outros. Para além de aluna em formação, sou também neta, irmã, cunhada, tia, filha, sobrinha, amiga, profissional e pessoa singular e muitas vezes esses “eus” não puderam ou conseguiram conciliar-se, devido à gestão de tempo que foi a minha maior dificuldade no geral.

Em termos específicos à elaboração deste relatório refiro o facto de este ter sido o meu primeiro trabalho intenso de investigação e de contacto com as Normas APA, o que suscitou muitas dúvidas na procura e encontro de fontes que me permitissem fundamentar este trabalho. Contudo, devo reforçar que essas mesmas dificuldades foram compensadas por todo o enriquecimento das minhas aprendizagens.

Quanto às perspetivas futuras, a minha maior ambição é realmente ser feliz nesta vida, na qual tanto investi e investiram por mim. Tenho a certeza que a felicidade será

um fator determinante para tudo o resto. E nesse “resto” tão indispensável pretendo colmatar as dificuldades que aponte e outras, como as limitações que senti ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e investir continuamente na minha formação, através de formações que me permitam melhorar enquanto profissional, cidadã e pessoa. No seio dessas formações distingo uma na área da literatura, um gosto pessoal, mas tão desenvolvido nesta casa, pela pessoa da Professora Doutra Violante Magalhães, que foi um privilégio ter como professora e amiga.

Outra das minhas pretensões incide na real concretização do projeto que apresentei neste relatório, no qual acredito verdadeiramente. Consequentemente, pretendo apostar numa especialização em Necessidades Educativas Especiais.

É nestas limitações e perspetivas que irei continuar a investir, procurando melhorá-las e concretizá-las.

Não acreditando na perfeição, pois considero que é sempre possível melhorar, acredito, ainda assim, nas palavras de Fernando Pessoa, que sempre me motivaram: *Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena* (Fernando Pessoa, “Mar Português”, *Mensagem*, 1934). E, por isso, mesmo tudo terá valido a pena e continuará a valer.

Referências bibliográficas

- Alonso, L., & Roldão, M. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L.I. (2011). *O ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- Boaventura, D. (2014). A importância da educação não-formal: participação dos alunos do 1º Ciclo dos Jardins-Escolas João de Deus num projeto de investigação científica. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 42-47.
- Buescu, H. C., Morais, J. Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M., Pereira, P., & Botelho, T. (2016). Perceções dos pais e educadores sobre a matemática na educação pré-escolar. *In Revista científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 81- 94.
- Caldeira, M., Pereira, P., & Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *In Revista científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47- 69.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa para a educação pré-escolar e ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Castro J. P., & Rodrigues M. (2008). Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Centro de Investigação e Estudos João de Deus (2018). Projetos – Projeto “Edumar-educar para o mar”. Recuperado de <http://www.joaodedeus.pt/ci/ci-projetos.html>
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. *In Revista científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51- 59.
- Convenção sobre os *Direitos das Pessoas com Deficiência*. Recuperado de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- UNICEF Portugal (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Recuperado de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Lei de Bases do Sistema – organização ministrado).
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (Avaliação e certificação das aprendizagens no ensino básico).

- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Ekui (2018). Recuperado de <https://ekui.pt/>
- Escola Superior de Educação João de Deus (2016). *Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Regulamento da prática de ensino supervisionada* (Documento manuscrito).
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, prática e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s. d.). *A criança e o livro – aspetos psicológicos, pedagógicos e literários*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências: sugestões para professores dos ensinos básico e secundário: planejar, ensinar, desenvolver e avaliar competências*. Lisboa: Edições Asa.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Leal, S. M., Dinis, R., & Massa, S. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61434388.pdf>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projecto/ 2. Leituras comentadas*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências*. In CAETANO, H.V., e SANTOS, M.G., (orgs) *Cadernos didáticos das Ciências I*. Lisboa Direcção do Ensino Secundário. 79-97. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10295/1/Contributos%20para%20uma%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20mais%20fundamentada%20do%20trabalho%20laboratorial%20no%20ensino%20das.pdf>
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, V. F. (2008a). A promoção da leitura literária na infância: Um ‘Mundo de Verdura’ a não Perder. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 55-73.
- Magalhães, V. (2008b). *Sobressalto e espanto narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras - Departamento de Literaturas Românicas.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de Trabalho de Projecto*, Maia, Portugal: Areal Editores.
- Martin, M., & Bueno, S. (2003). *Deficiência visual - Aspetos psiconeuroevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Renreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. R. e Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. M. e Gordo M. F. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. In *Revista da Associação de Professores de Matemática*, 26, 13-17.

- Mendes, T. (2013). A morte dos avós na literatura infantil: Análise de três álbuns ilustrados. *In Revista Educação & Realidade*, vol. 39, 4, 1113-1127.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo ensino básico*. Departamento da Educação Básica (5.ª edição). Lisboa: ME.
- Moura, P. & Viamonte, A. (s. d.). Jogos Matemáticos como Recurso Didático. Porto: Universidade Portucalense. Recuperado de http://apm.pt/files/CO_Moura_Viamonte_4a4de07e84113.pdf
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira-Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo.
- Pedrosa, A. (2001). Ensino das ciências e trabalhos práticos – (Re) conceptualizar. In *Ensino experimental das ciências - (Re)pensar o ensino das ciências*. (pp.19-33). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *Interdisciplinaridade: Antologia*. Lisboa: Campo das Letras.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores; Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Malaga: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem*. Volume 1. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. A., (2016). *A infância da arte / a arte da infância*. Viana do Castelo (Portugal): Crédito Agrícola.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus*. Dissertação de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ruivo, I. (2017). Ler e escrever no 1.º ano de escolaridade. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 32-46.
- Sanches, I. (2012). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *In Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156. Recuperado de <file:///C:/Users/Acesso%20%20Livre/Downloads/2846-1-9796-1-10-20120410.pdf>
- Serrano, J., & Almeida, J. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. *In Revista científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 39-50.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel (Portugal): Editorial Novembro.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S.A.

- Thouin, M. (2013). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias – experiências para crianças dos 3 aos 7 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – Teoria: guias práticos*. Porto: Edições Asa.
- Veloso, R. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*. In site da Casa da Leitura. Recuperado de http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/portal.pl?pag=abz_ot_det_alhe&id=24
- Vasconcelos, T. (coord.) (2013). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Verderi, É. B. L. P. (2000). *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Veríssimo A., & Ribeiro, R. (2001). Educação em ciências e cidadania: porquê, onde e como. In *Ensino experimental das ciências (Re)pensar o ensino das ciências*. (pp. 155-163). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário, Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE Programa/publicacoes_repensar.pdf
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Certificado de participação no Projeto EDUMAR "EDUcar para o Mar"





PROJETO EDUMAR "EDUcar para o MAR"

Escola: _____ Turma: _____

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

1. Introdução

No projeto EDUMAR "EDUcar para o MAR" vão poder ajudar os cientistas a analisar os efeitos das alterações climáticas no mar. Para isso vão aprender a monitorizar a qualidade da água e a distribuição das espécies marinhas.

Hoje vamos aprender como se monitoriza a qualidade da água.

2. Questão-problema



Como se analisa a qualidade da água?

3. Previsões



O que pensas sobre este assunto?

- Que procedimentos adotam os cientistas para analisar a qualidade da água?

- Que características (parâmetros físicos e químicos) da água são avaliadas pelos cientistas para verificar se esta tem qualidade?

4. Material

- | | |
|--|----------------------------|
| ◆ Protocolo experimental; | ◆ 6 tabuleiros |
| ◆ Lápis e borracha; | ◆ Pipetas conta-gotas |
| ◆ Canetas de acetato; | ◆ Limão |
| ◆ Esguicho de água; | ◆ Sal de cozinha |
| ◆ Papel de limpeza; | ◆ Termómetro |
| ◆ 6 copos de plástico transparente | ◆ Teste para medição do pH |
| ◆ 1 gobelé de 250 mL | ◆ Colher de chá |
| ◆ Placa térmica, chaleira ou micro-ondas | ◆ Água da torneira |
| ◆ Água destilada | ◆ Água do mar |





PROJETO EDUMAR "EDUcar para o MAR"

5. Procedimento



1. Etiquetar cada copo com A, B, C, D, E e F.
2. Colocar o mesmo volume -100mL- de água da torneira nos copos A, B, C e D.
3. No copo A não adicionar nenhuma substância nem alterar a temperatura (controlo).
4. No copo B colocar sumo de meio limão.
5. No copo C misturar 2 colheres de chá de sal rasas e mexer.
6. Aquecer a água do copo D.
7. Colocar o mesmo volume – 100 mL- de água destilada no copo E.
8. Colocar o mesmo volume – 100 mL - de água do mar no copo F.
9. Medir a temperatura da água de cada copo e registar os resultados na tabela 2.
10. Observar a cor e turbidez de cada copo e registar os resultados na tabela 2.

11. Determinação do pH:

- a. Com uma pipeta conta-gotas recolher uma amostra do copo A para encher o tubo de ensaio limpo até à linha de 5 mL;
- b. Adicionar 4 gotas de reagente no tubo de ensaio. Colocar a tampa no tubo de ensaio e agitar bem para misturar;
- c. Colocar o tubo no local de teste e identificar a cor que mais se assemelha no teste;
- d. Enxaguar o tubo com água corrente para que esteja limpo na próxima vez;
- e. Repetir o procedimento (a - d) para os restantes copos;
- f. Registar os resultados na tabela 2 para os diferentes copos.

5. Manter, mudar e medir. Assinala com uma cruz (X) a opção correta (Tabela 1).



Tabela 1. O que vamos manter, mudar e medir/observar

	Manter	Mudar	Medir/observar
<p>Volume de água</p>			
<p>Temperatura, cor, turbidez, pH</p>			
<p>Condições da água (adicionar sumo de limão, dissolver sal, aquecer, adicionar água destilada)</p>			



6. Resultados. Regista o que observaste em cada copo na tabela 2

Tabela 2. Registo dos dados

Copo / Observações	A	B	C	D	E	F
Temperatura						
Cor						
Turbidez						
pH						

6.1. Completa as frases:

- O copo ____ foi aquele onde se registou a temperatura mais elevada.
- O copo ____ ficou com cor diferente.
- O copo com a água mais turva foi o copo ____.
- O copo ____ é o que contém a água mais alcalina ($\text{pH} > 7$). O copo ____ é o que contém a água mais ácida ($\text{pH} < 7$). A água dos copos ____ é neutra ($\text{pH} = 7$).

7. Conclusões

- Como procedem os cientistas para verificar a qualidade das águas?

- Selecciona com uma cruz (X) os parâmetros físico-químicos que podem ser utilizados para analisar a qualidade da água.

- | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> temperatura | <input type="checkbox"/> volume | <input type="checkbox"/> cor |
| <input type="checkbox"/> sabor | <input type="checkbox"/> turbidez | <input type="checkbox"/> salinidade |
| <input type="checkbox"/> pH | <input type="checkbox"/> área | <input type="checkbox"/> espécies |



Para criar uma história vão precisar de:

1.º Escolher um retalho da vossa manta; 2.º Definir as vossas ideias; 3.º Dar largas à imaginação; 4.º Escrever a história.

Agora que já ouvimos a história do livro *A Manta*, de Isabel Minhós Martins, vamos criar a história da vossa manta!

1. Conversem entre turma e decidam os elementos que fará parte da vossa história.

1.1. Assinalem com uma cruz (x) a vossa opção ou apresentem outra |

História de retalhos

A história começa assim...	Há muitos, muitos anos...	Há muito tempo ...	Era uma vez...	Quando eu era pequenino(a) ...	Outro:
Personagens	cavaleiro	mamheiro	rainha	velhinha	Outras:
	pirata	príncipe/princesa	dragão	bruxa	
	fada	mágico	extraterrestre	gato	
Local	ilha	casa	jardim	palácio	Outro:
Acontecimento	A vossa opção: _____				
Desfecho	A vossa opção: _____				
A história termina assim...	A vossa opção: _____				

Nome: _____ Data: _____

Proposta de trabalho elaborada pela aluna estagiária Ana Lúcia Fina, n.º 3, 2.º MPEIC Escola Superior de Educação João de Deus

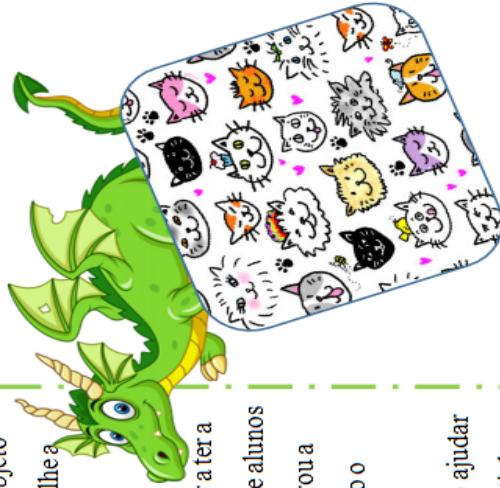
E a nossa história ficou assim...

A manta do dragão António

Era uma vez um dragão chamado António que vivia numa casa abandonada. Ele tinha uma manta com gatos muito fofinhos da qual gostava muito, pois era o único objeto que existia naquela casa quando ele para lá foi viver. Certo dia, o seu irmão roubou-lhe a manta e o dragão António ficou muito triste e sem saber o que haveria de fazer para recuperá-la.

Passaram-se dias e dias e cada dia o dragão tinha menos esperanças de voltar a ter a sua manta. Mas algo que ele não estava à espera aconteceu. Numa manhã, o grupo de alunos da turma do 1.º ano B, que tinha ido fazer uma visita de estudo pela floresta, encontrou a casa abandonada do dragão António e decidiram lá entrar para descansarem. Quando o encontraram lá dentro assustaram-se mas ao verem o Dragão António tão triste perguntaram-lhe o que é que ele tinha e ele contou-lhes e os meninos decidiram logo ajudar o seu novo amigo e para isso usaram a sua varinha de condão, que a professora lhes tinha dado para andarem sempre protegidos, para fazerem adormecer o irmão mau do dragão António e recuperarem a sua manta.

O dragão António nem queria acreditar na coragem de todos os meninos do 1.º ano B. Ficou-lhes tão agradecido que decidiu dar-lhes um retalhinho da sua manta dos gatos fofinhos para os meninos começarem a fazer a manta de retalhos da sala deles, uma manta de histórias aos quadradinhos de tecido.



Fotografias da atividade da Planificação 1



Anexo 5

Fotografias da atividade da Planificação 2



Anexo 6

Fotografias da atividade da Planificação 3



Anexo 7

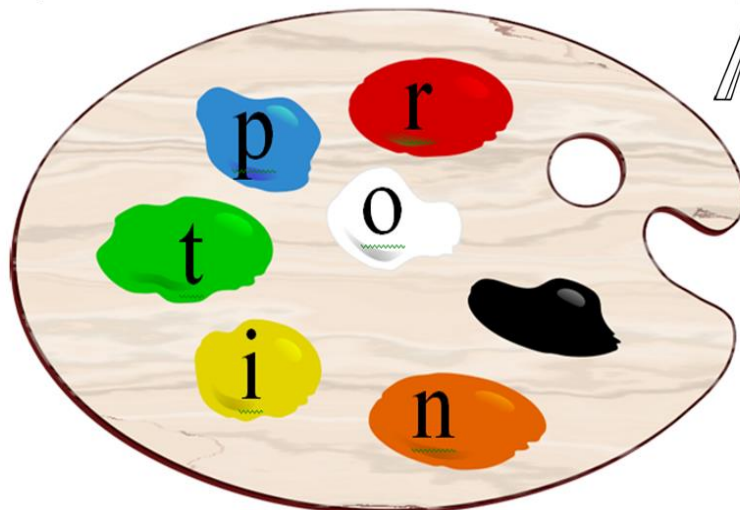
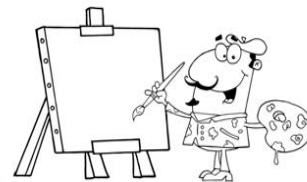
Fotografias da atividade da Planificação 4



Proposta de trabalho da atividade da Planificação 5

Nome: _____ Data: _____

1. Descobre qual é a palavra que consegues formar com as letras que estão nesta paleta, sabendo que tens que usar todas.
2. Usa as letras móveis e forma a palavra que descobriste em cima da mesa.
3. Escreve a palavra que descobriste na linha em baixo da imagem, com um lápis de carvão.
4. Pinta a imagem com lápis de cor.



Proposta de trabalho elaborada pela aluna estagiária Ana Lúcia Pina, n.º 3 do 1.º Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo Escola Superior de Educação João de Deus

Material da atividade da Planificação 5



Nome: _____ Turma: ___ Data: _____

1. Com base no código do quadro, identifica a letra correspondente a cada símbolo e escreve-a nos retângulos em branco, de maneira a descobrires o conteúdo que vamos explorar.



Jornal de Notícias

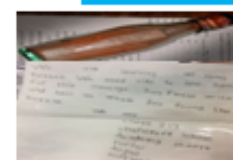
Lisboa, 06 de abril de 2018

Local e data

Antetítulo Mensagem em garrafa dá à costa.

Título

CASAL ENCONTRA MENSAGEM DENTRO DE GARRAFA LANÇADA AO MAR



Carta encontrada dentro da garrafa.

Imagem e legenda

Subtítulo

30 anos depois de ser lançada a mensagem é encontrada.

Esta história aconteceu na Flórida, Estados Unidos, na semana passada. O casal Ruth e Lee Smith encontrou uma garrafa à beira mar. Dentro havia um pedaço de papel. Era uma carta, que trazia uma mensagem.

Lead

Durante um passeio matinal pela praia, o casal encontrou a garrafa com a mensagem:

“Nós estamos a aprender tudo sobre piratas. E gostaríamos de ver o quão longe esta mensagem pode chegar. Por favor, a quem encontrar esta garrafa, pedimos que nos conte onde e quando a encontrou”.

No final da carta podia ler-se uma morada na Escócia, do outro lado do oceano, para a qual o casal não tardou a enviar uma mensagem em resposta, correspondendo, assim, ao pedido feito na mesma.

Corpo da notícia

Após um mês, uma mulher chamada Fiona Cargill, professora reformada, respondeu, dizendo que a garrafa tinha sido lançada ao mar há 30 anos, quando ainda era professora, pelos seus alunos.

Um canal de televisão da Escócia foi à procura dos alunos e descobriu que hoje em dia eles têm cerca de 40 anos de idade e que no dia em que lançaram a garrafa ao mar estavam todos vestidos de piratas e que a data exata da carta é de

1985.

Autor

James Cook (BBC) (adaptado)

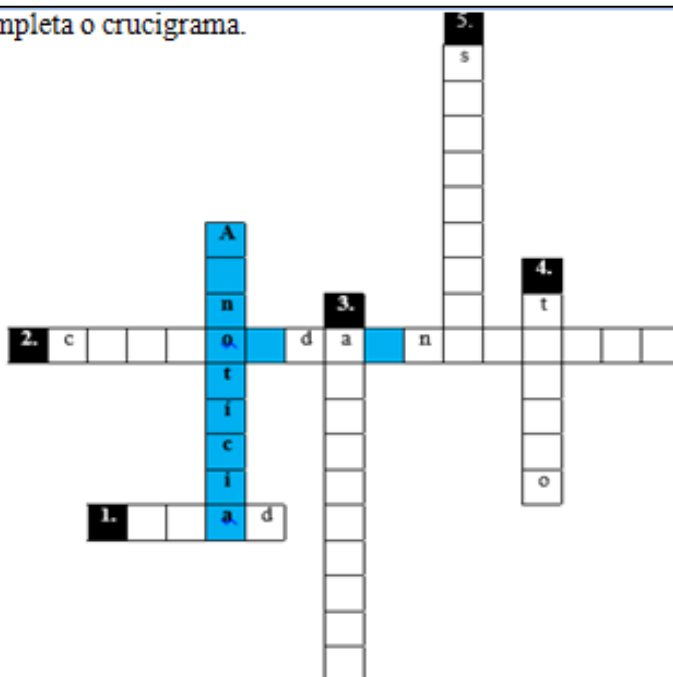
Vamos aplicar!

Proposta de trabalho elaborada pela aluna estagiária Ana Lúcia Pina, n.º 3, 2.ª MPEIC Escola Superior de Educação João de Deus



2. Tendo em conta as pistas, completa o crucigrama.

Horizontais	
1.	Primeiro parágrafo da notícia, onde se encontra a resposta às questões: Quem? O quê? Quando? Onde?
2.	Texto onde se encontra a respostas às questões: Como? Por quê?
Verticais	
3.	Vem antes do título (facultativo).
4.	Aparece antes do texto, em letras grandes e/ou de outra cor. Deve ser curto e apelativo.
5.	Pode aparecer depois do título com mais alguns pormenores (facultativo).



3. Procura e escreve a resposta às questões seguintes:

3.1. O que é que foi encontrado? _____

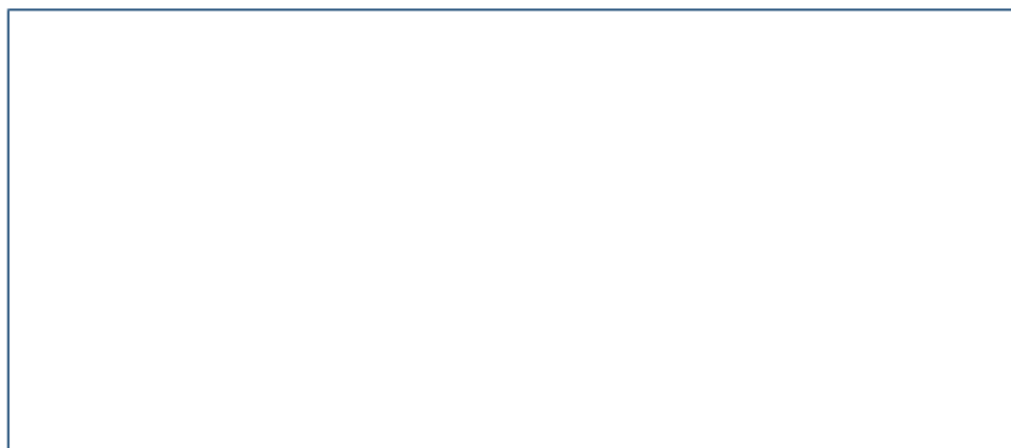
3.2. Quem é que encontrou? _____

3.3. Quando é que foi encontrada? _____

3.4. Onde é que foi encontrada? _____



4. Ilustra um momento relatado na notícia explorada.



A NOTÍCIA

1. Monta e cola os recortes da notícia, respeitando a estrutura deste tipo de texto.
 - 1.1. Faz a legenda dos constituintes da notícia.

Trabalho realizado por: _____ Ano/Turma: ____ Data: _____




Anexo 10

Fotografias da atividade da Planificação 7



Proposta de trabalho da atividade da Planificação 8



Um país chamado _____

Uma neta pede à avó que lhe conte uma história e avó começa...

“Era uma vez um país chamado Portugal que conquistou a sua independência em 1147, com a assinatura do Tratado de Zamora, graças à persistência e coragem de _____ (1.º rei de Portugal), O Conquistador. Filho de conde tornou-se guerreiro, travando várias batalhas, inclusive contra a sua mãe, e de guerreiro foi considerado rei, o primeiro de Portugal.

Um país que enfrentou perigos e medos por terra e por mar para dar a conhecer novos mundos ao mundo. Um país de poetas patriotas e com orgulho de serem _____ (naturais ou cidadãos de Portugal). Um país onde a voz do povo é a de quem mais ordena, pela liberdade e a democracia, de cravo vermelho na mão, sem guerras e sem sangue. Um país de reis, de conquistadores e do povo. Um país chamado Portugal, o teu país, minha neta.”

E _____ anos mais tarde, a neta foi conhecer esse país das histórias da avó, de norte a sul. Do Porto, a _____, do _____ a Lisboa, ao lado daquele com quem começava a sua história e com quem percorreu Portugal, descobrindo a História deste país dos apaixonados e da eterna saudade, cantada na voz do fado.

(Texto adaptado)

Nome: _____ Data: _____







Proposta de trabalho elaborada pela aluna estagiária Ana Lúcia Pina, n.º 3, 2.º MPEIC Escola Superior de Educação João de Deus

Imagens do vídeo da atividade da Planificação 8



Nome: _____ Data: _____

1. Cola a quantidade correspondente ao número de peixes pescados por cada equipa.

Quantidade de peixes						
						
6						
5						
4						
3						
2						
1						

Equipas

Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação 3.3.

Grelha de avaliação da proposta de trabalho do domínio de Matemática - 4 anos														
Parâmetros	1.			2.			3.			4.			Total	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.		
Critérios	2	0	1,5+1,5	1+1	0,5+0,5	0	1	1	1	1	1	1	0	10
Cotações	2	0	1,5+1,5	1+1	0,5+0,5	0	1	1	1	1	1	1	0	-
Alunos														
1	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	10
2	2	-	-	1+1	-	-	1	1	1	1	-	-	0	8
3	2	-	1,5+0	-	-	-	0	1	1	1	1	1	-	7,5
4	2	-	-	1+0	-	-	1	1	1	1	-	-	0	7
5	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	10
6	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	-	1	1	0	9
7	2	-	-	1+1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	9
8	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	10
9	2	-	-	-	0,5+0,5	-	1	0	1	1	1	1	-	7
10	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	10
11	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	0	1	1	1	1	-	9
12	2	-	-	1+0	-	-	1	1	1	1	-	-	0	7
13	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	10
14	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	10
15	2	-	-	1+1	-	-	1	1	1	1	-	-	0	8
16	2	-	-	1+1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	9
17	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	-	1	1	0	9
18	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	10
19	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	10
20	2	-	-	1+1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	9
21	2	-	1,5+1,5	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	10
Média aritmética:													8,9	

Anexo 14

Proposta de trabalho do dispositivo de avaliação 3.4.



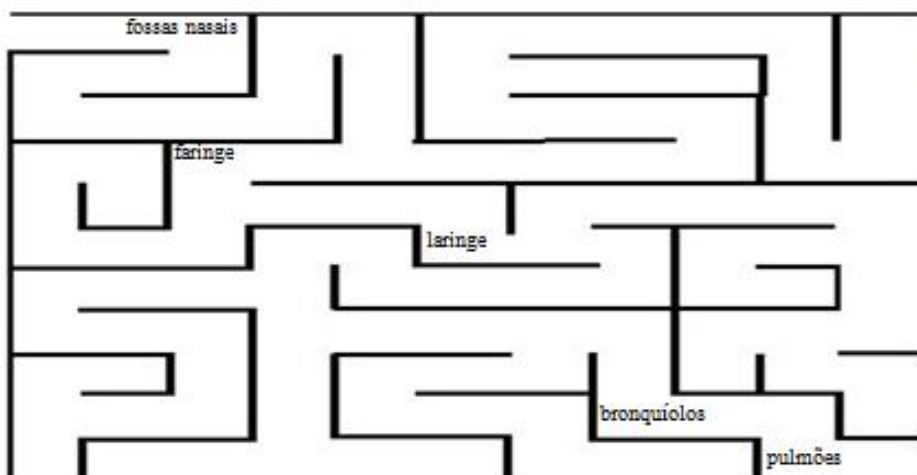
Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação 3.4.

Grelha de avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Português - 2.º Ano																	
Parâmetros	1.			2.			3.			4.			Total				
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.		4.2.	4.3.	4.4.	4.5.
Crítérios	2	1	0,5	0	3	2	1	0	2,5+0,5	0	0	2	1,5	1	0,5	0	10
Cotações	2	1	0,5	0	3	2	1	0	2,5+0,5	0	0	2	1,5	1	0,5	0	-
Alunos																	
1	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
2	2	-	-	-	-	-	1	-	2+0,5	-	-	-	-	1	-	-	6,5
3	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
4	2	-	-	-	-	2	-	-	2+0,5	-	-	2	-	-	-	-	8,5
5	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
6	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	-	1,5	-	-	-	9,5
7	2	-	-	-	3	-	-	-	2+0,5	-	-	-	1,5	-	-	-	9
8	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	-	-	1	-	-	9
9	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	-	-	-	0,5	-	8,5
10	2	-	-	-	-	2	-	-	2+0,5	-	-	-	-	1	-	-	7,5
11	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
12	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
13	2	-	-	-	3	-	-	-	-	-	0	2	-	-	-	-	7
14	2	-	-	-	3	-	-	-	2+0,5	-	-	2	-	-	-	-	9,5
15	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
16	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
17	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	-	1,5	-	-	-	9,5
18	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
19	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
20	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
21	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
22	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
23	2	-	-	-	3	-	-	-	2,5+0,5	-	-	2	-	-	-	-	10
24	2	-	-	-	3	-	-	-	2+0,5	-	-	2	-	-	-	-	9,5
Média aritmética:															9,3		

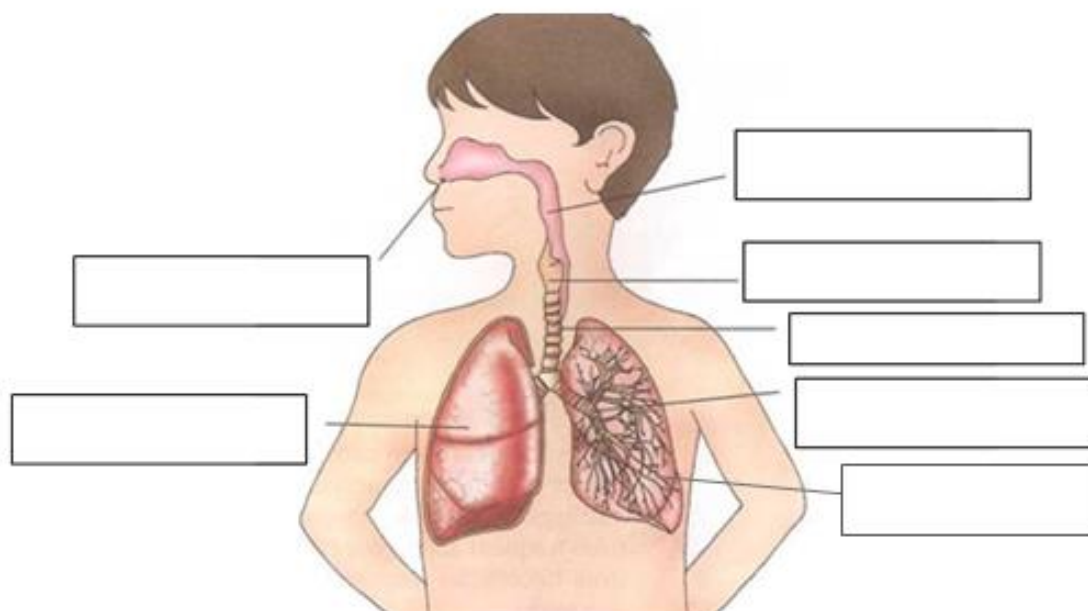
Nome: _____ Turma: ____ Data: _____

Sistema Respiratório

1. Descubra e desenha a azul o percurso que o ar oxigenado faz durante a inspiração e a encarnado o percurso que o ar com dióxido de carbono faz durante a expiração.



- 1.1 . Usando as palavras que se encontram no labirinto faz a legenda da imagem.

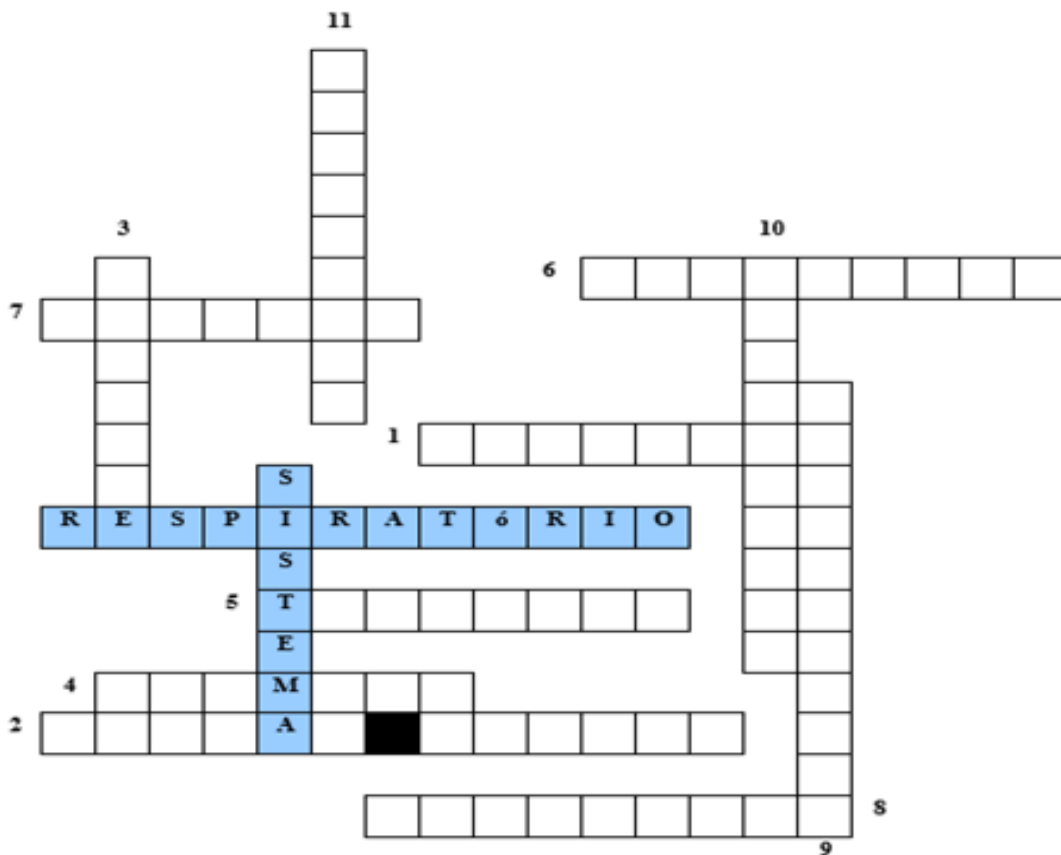


2. Tendo em conta as pistas faz o crucigrama.

Pistas



- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gás indispensável à sobrevivência de qualquer ser vivo; 2. Cavidades existentes entre as narinas e a faringe; 3. Canal que faz simultaneamente parte dos sistemas digestivo e respiratório; 4. Órgão esponjoso, elástico e rosado responsável pela respiração; 5. Canal que faz a ligação da laringe aos brônquios; 6. Ação que provoca a diminuição do volume dos pulmões; | <ol style="list-style-type: none"> 7. Terceiro constituinte do aparelho respiratório por onde passa o ar rico em oxigénio; 8. Terceiro constituinte do aparelho respiratório por onde passa o ar rico em dióxido de carbono; 9. Nome que se dá às ramificações dos brônquios; 10. Ação que provoca a dilatação dos pulmões; 11. Músculo que suporta os pulmões. |
|---|--|



Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação 3.5.

Grelha de avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio - 3.º Ano																						
Parâmetros	1.			2.				3.				4.				Total						
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1.	4.2.	4.3.		4.4.	4.5.				
Critérios	0,5	0,5	0	3	2	1	0	4	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	10				
Cotações	0,5	0,5	0	3	2	1	0	4	3	2	1	0	2	1,5	1	0,5	0	-				
Alunos																						
1	0,5	0,5	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	1,5	-	-	-	8,5				
2	0,5	0,5	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	9				
3	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	9				
4	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
5	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	9,5				
6	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10				
7	0,5	0,5	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	1,5	-	-	-	8,5				
8	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
9	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10				
10	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	9				
11	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
12	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
13	0,5	0,5	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	8				
14	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10				
15	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
16	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10				
17	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
18	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
19	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	8,5				
20	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	8,5				
21	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10				
22	0,5	0,5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8				
23	0,5	0,5	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	9				
																	Média aritmética:		8,7			

Nome: _____ N.º _____ Data: _____

Protocolo experimental

1. Contextualização:



2. **Questão -problema:** O que mantém mais tempo um cubo de gelo?
3. **Objetivos:** Prever, experimentar e verificar que materiais conservam durante mais tempo um cubo de gelo.
4. **Previsões:** Escreve nos retângulos em branco o que julgas que irá acontecer aos cubos de gelo quando isolados em cada um dos materiais ilustrados, usando a seguinte chave de palavras:

funde completamente / funde em parte / funde pouco / não funde

5. Materiais:



lã



folha de papel de jornal



folha de alumínio



plástico



cubos de gelo

6. Manter, mudar e observar: Assiná-la com um X, de maneira a associar o verbo à imagem correspondente.


			
manter			
mudar			
observar			

7. Procedimento:

7.1 Isola os cubos de gelo em cada um dos materiais, não esquecendo de manter o cubo de gelo de controlo.



7.2 Aguarda até que o cubo de gelo de controlo derreta completamente.

7.3 Observa os resultados obtidos, apresenta-os e debate-os com os teus colegas 

8. Resultados: Escreve nos retângulos em branco o que aconteceu aos cubos de gelo quando isolados em cada um dos materiais ilustrados, usando a seguinte chave de palavras:

fundiu completamente / fundiu em parte / fundiu pouco / não fundiu

8. Conclusão: Preenche o texto lacunar, usando as seguintes palavras:

alumínio calor condutores funde lã mantém plástico temperatura

Como verificaste, há materiais que protegem melhor o cubo de gelo do _____ do que outros, devido ao material de que são feitos, que definem se são bons ou maus condutores térmicos.

Os bons _____ térmicos conduzem a energia (calor) mais rápida e eficazmente. Já os maus condutores térmicos são aqueles que isolam a energia não a deixando passar de dentro para fora, nem vice-versa, ou seja, mantém a _____.

Grelha de avaliação do dispositivo de avaliação 3.6.

Grelha de avaliação do protocolo experimental da disciplina de Estudo do Meio - 4.º Ano																								
Parâmetros	1.			2.			3.			4.			5.			6.			Total					
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.		6.1.	6.2.	6.3.		
Crítérios	Sim/ Não	Sim/ Não	X	1	0,5	0	0,5	0,5	1	2	1	0,5	0	4	3	2	1	0	1	0,5	0	-		
Cotações																								
Alunos																								
1	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	7		
2	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	2	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	10		
3	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	2	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	10		
4	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
5	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
6	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	-	0,5	-	7,5		
7	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	2	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	10		
8	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0,5	4	-	-	-	-	-	0,5	-	8		
9	Sim	Sim	-	-	-	0	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	7		
10	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
11	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0,5	4	-	-	-	-	1	-	-	8,5		
12	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
13	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	-	3	-	-	-	-	0,5	-	6,5		
14	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
15	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	-	3	-	-	-	-	-	0	6		
16	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0,5	4	-	-	-	-	1	-	-	8,5		
17	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
18	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	2	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	10		
19	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
20	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
21	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0,5	4	-	-	-	-	1	-	-	8,5		
22	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
23	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	-	-	0	4	-	-	-	-	1	-	-	8		
24	Sim	Sim	-	1	-	-	0,5	0,5	1	-	1	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	9		
																				Média aritmética:				8,1

Ficha de Jogo



Espaço: Ginásio ou ar livre

Característica: Jogo de tarefas coletivas,
jogo de confiança

Faixa etária: A partir dos 5 anos

Duração: A definir pelo professor

Objetivos a desenvolver:

- Concentração da atenção;
- Trabalho de equipa;
- Velocidade de reação;
- Apuramento de outros sentidos;

Material:

- Vendas;
- Fones isoladores do som;
- Pinos;

Descrição do Jogo:

Primeiramente definem-se pares, em que uma das crianças desempenhará o papel de criança invisual e a outra será o seu guia que a fará chegar ao final de um percurso com obstáculos. As restantes crianças devem circular pelo espaço simulando diferentes sons tais como: carros, pássaros, ambulâncias, pessoas, entre outros. Desta forma pretende-se que a criança vendada seja capaz de apurar todos os seus outros sentidos, mas em especial a audição pois para conseguir escutar o seu guia deve concentrar-se na voz deste e realizar o que lhe é solicitado. Contudo necessita de recorrer também ao tato, por exemplo, para se desviar ou antecipar qualquer obstáculo do qual se aproxima.

Obstáculos:

- Pinos de forma a simular obstáculos possíveis de se encontrar no nosso quotidiano;
- As próprias crianças, uma vez que quando circulamos pela rua deparamo-nos com a mesma situação.

De seguida, realizar a mesma atividade mas desta vez sem venda e apenas com uns fones que sejam bons isoladores do som para que a criança não seja capaz de ouvir qualquer som. Nesta situação a criança trabalha da mesma forma em pares mas não é permitido escutar nem falar. Assim a criança irá perceber que a visão será o seu sentido mais apurado, pois deve observar todo o seu redor com a maior atenção de forma a não cometer quaisquer riscos.

OK! teleseguros
APRESENTA

FADA JUJU E A FESTA DOS SENTIDOS

MUSICAL INCLUSIVO

22 ABRIL A 27 MAIO
TEATRO DA TRINDADE SALA EÇA DE QUEIROZ

2ª A 6ª FEIRA
Sessões exclusivas para escolas
às 11h00 e às 14h30
[mediante pré-marcação pelo n.º telefone 213 304 152 ou para paula.freire@plano6.pt]

SESSÕES FINS-DE SEMANA
Sábado 16h00, domingo 11h00 | 10€

BILHETES À VENDA
BoL.pt, Teatro da Trindade
e nos locais habituais

M/3

TRADUÇÃO EM LINGUA GESTUAL
Todos os sábados e domingos às 16h00

AUDIO-DESCRIÇÃO
22 de abril,
06 e 20 de maio
às 16h00

ELENCO
Paula Teixeira
Daniel Cerca Santos
Filipa Duarte
Rebeca Reinaldo
Tony Weaver

A Fada Juju é uma jovem fada, iniciante nas artes dos sonhos. Apesar da sua vontade e dedicação ela não consegue descobrir qual a sua verdadeira vocação e, conseqüentemente, qual a sua verdadeira função na comunidade das fadas. Ela é muito alegre e bem disposta... mas também muito distraída, o que só dificulta a dita tarefa. Ela só consegue ser vista por quem acredita em fadas e a Noa, a sua melhor amiga, acredita, e por isso já passaram grandes e bons momentos juntas a magicar.

Por obra do destino Juju vai conhecer também a Margarida, o Tomás e o Gaspar. A Margarida não consegue andar. Ela tem uma cadeira de rodas. A mais gira das redondezas! E tem também o sorriso mais bonito do mundo! O Tomás nasceu cego e um dos seus maiores desejos é descobrir como são as cores do arco-íris. E o Gaspar, que é surdo, sente-se muitas vezes sozinho e sem amigos e o seu maior sonho é um dia ser actor.

Este quinteto vai derrubar barreiras, medos e preconceitos. Juntos vão celebrar a vida e as diferenças, numa verdadeira festa dos sentidos.

Esta é uma aventura cheia de emoções que envolverá o público numa teia mágica de amor e igualdade. Um espectáculo inclusivo, com muita música, que saberá tocar o coração de todos!

TEATRO DA TRINDADE FUNDAÇÃO

INATEL FUNDAÇÃO

PATROCÍNIO
WIDEX
CINTELA AUDIOVISUAL

PRODUÇÃO
plano6

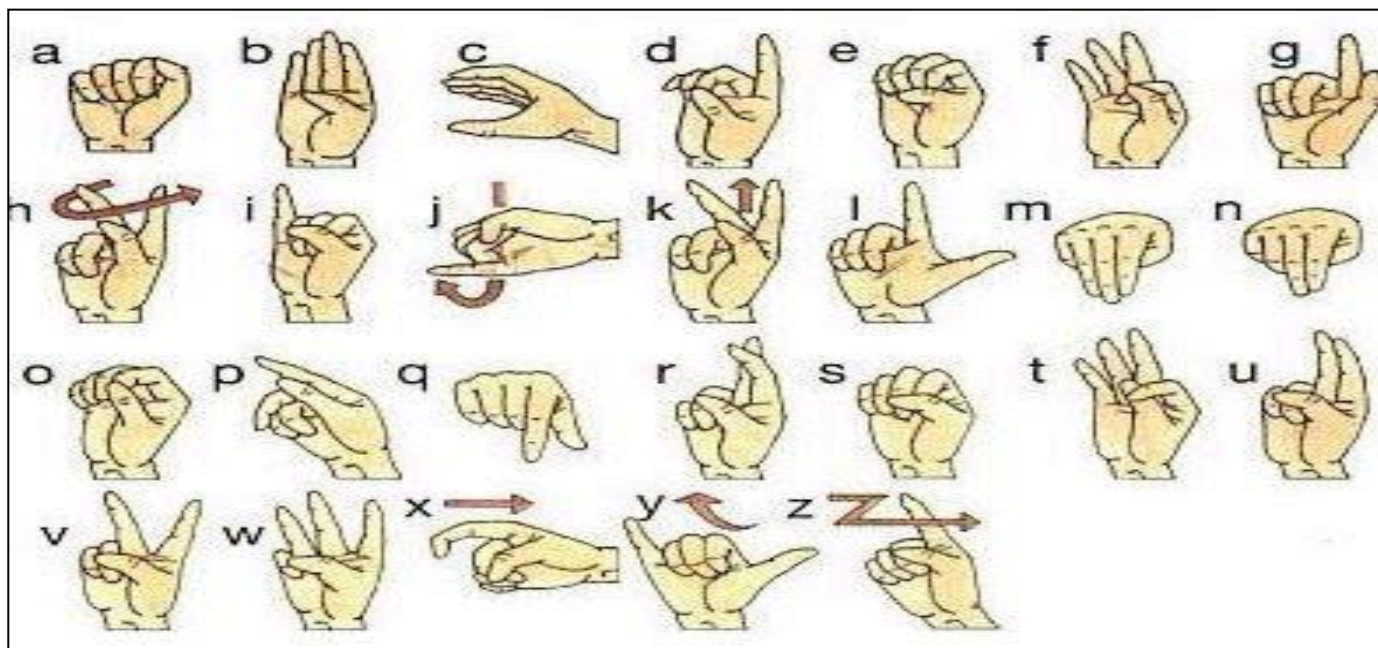
Anexo 22

Material didático “Ekui” (Fase 1)

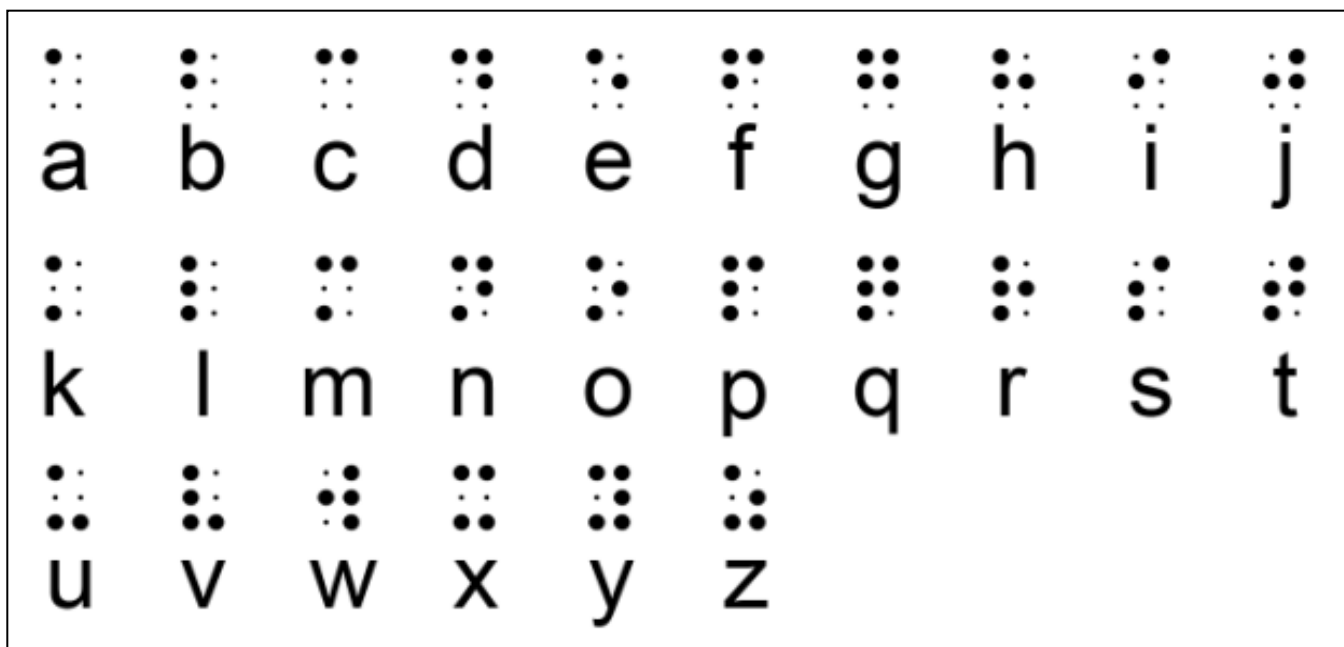


Anexo 23

Alfabeto da Língua Gestual Portuguesa (Fase 1)



Alfabeto Braille (Fase 1)



Avaliação do processo/ do produto final

(A preencher pelos educadores/ professores)

Nome do educador/ professor: _____ Grupo/ Turma: _____

1. Assinalar com um X a opção que considera adequada.

Fase	Escala				
Sensibilização ao tema	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
As estratégias de sensibilização foram adequadas.					
As crianças/ os alunos mostraram-se sensibilizados.					
A visita de estudo contribui para a sensibilização ao projeto.					
O testemunho dos especialistas e das pessoas com NE foram úteis para as crianças/ os alunos.					

Fase	Escala				
Identificação do problema e definição do objetivo	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
As crianças/ os alunos tiveram dificuldades na identificação e definição do problema.					
As crianças/ os alunos manifestaram a sua opinião.					
Os objetivos foram adequados.					
O problema proposto foi do interesse das crianças/ dos alunos.					

Fase	Escala				
Trabalho de investigação	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
O tempo de investigação foi suficiente.					
A investigação foi produtiva para as crianças/ os alunos.					
As crianças/ os alunos trabalharam em equipa.					
As famílias envolveram-se na investigação.					

Fase	Escala				
Divulgação das investigações	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

A apresentação de trabalhos foi adequada.					
As crianças/ os alunos aprenderam com a apresentação dos trabalhos.					

Fase	Escala				
Implementação do ateliê	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
As crianças/ os alunos gostaram da ideia de implementação do ateliê.					
As crianças/ os alunos mostraram-se interessados em inscrever-se no ateliê.					

Fase	Escala				
Preparação e apresentação final (musical)	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
As crianças/ os alunos empenharam-se nas tarefas de preparação do ateliê.					
As crianças/ os alunos gostaram de participar no musical.					

	Escala				
Avaliação do projeto	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
O projeto foi útil para resolver o prolema.					
Os resultados do projeto corresponderam às expetativas.					
Pretensões futuras de implantação de um novo projeto.					

Avaliação do processo/ do produto final

(A preencher pelos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico)

Nome: _____ Turma: _____

1. Assinala com um X a opção que para ti é a mais adequada.

Fase	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sensibilização ao tema					
As atividades que realizei foram produtivas.					
Fiquei sensibilizado com o tema.					
Fiquei a saber mais sobre o tema.					
A visita de estudo foi adequada ao tema do projeto.					
Achei importante o testemunho dos especialistas e das pessoas invisuais e surdas.					

Fase	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Identificação do problema e definição do objetivo					
Senti dificuldades em identificar o problema em estudo.					
A minha opinião foi tida em conta na estipulação do problema.					
A minha opinião foi tida em conta na definição de objetivos.					
Os objetivos são adequados.					
O problema proposto interessa-me.					

Fase	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Trabalho de investigação					
O tempo de investigação foi suficiente.					
A investigação foi produtiva.					
Considero que houve trabalho de equipa.					
Envovi a minha família ou outras pessoas na minha investigação.					

Fase	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Divulgação das investigações					
A apresentação de trabalhos foi adequada.					
Aprendi com a apresentação dos trabalhos dos meus colegas					
Adquiri novas aprendizagens.					
Foi importante puder visualizar casos reais.					

Compreendi as principais dificuldades de invisuais.					
---	--	--	--	--	--

Fase	Escala				
Implementação do ateliê	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Concordo com a implementação deste ateliê.					
Considero que será útil inscreve-me no ateliê.					
Pretendo inscrever-me no ateliê e aconselhar os meus colegas a fazerem o mesmo.					
Considero que é uma aprendizagem muito útil para o meu futuro.					

Fase	Escala				
Preparação e apresentação final (musical)	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Empenhei-me durante a preparação para a apresentação final.					
Cooperei em tudo o que me foi solicitado.					
Gostei do produto final apresentado.					

	Escala				
Avaliação do projeto	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
O projeto foi útil para resolver o prolema.					
Houve trabalho de equipa e cooperação.					
Os resultados do projeto corresponderam às expetativas.					
Gostei de realizar e participar neste projeto.					

2. Responde às seguintes questões:

2.1. O que mais gostei de fazer no projeto?

2.2. O que menos gostei de fazer no projeto?

2.3. Mudarias alguma coisa no projeto? Se sim, o quê? Justifica.

2.4. Gostaria de colaborar num novo projeto? Se sim, qual e porquê?

Avaliação do processo/ do produto final

(A preencher pelas crianças da Educação Pré-Escolar com o auxílio dos educadores)

Nome: _____ Turma: _____

1. Assinala com um X o smile que ilustra o teu sentimento em cada afirmação.

1ª Fase- Sensibilização ao tema

a) Gostei de realizar os jogos de exploração dos sentidos da visão e da audição.



b) Gostei d' "O livro das cores negras" de Meneta Cottin e Rosana Faria.



c) Gostei de assistir ao musical "Fada Juju e a Festa dos Sentidos".



2ª Fase- Trabalho de investigação e / Divulgação das investigações

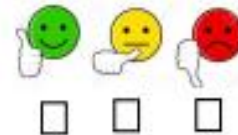
a) Fiz o trabalho de investigação com a ajuda de um adulto.



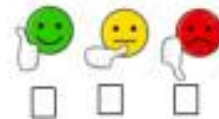
b) Fiz desenhos relacionados com o tema dos cinco sentidos.



a) Apresentei aos meus colegas o trabalho que realizei em casa.



b) Gostei de assistir à apresentação dos trabalhos dos meus colegas.



3ª Fase- Identificação do problema/ Definição do objetivo do projeto

- a) Consegui identificar o problema do projeto.



- b) Concordo com o objetivo do projeto.



4ª Fase- Divulgação do problema e do projeto à restante comunidade

- a) Gostei de ilustrar os panfletos para entregar aos pais.



- b) Gostei de participar na peça de teatro e ajudei os meus colegas.



5ª Fase- Visita de especialista, pessoas invisuais e surdas-mudas

- a) Escutei a especialista.



- b) Tomei conhecimento das principais dificuldades de um invisual.



- c) Tomei conhecimento das principais dificuldades de um surdo-mudo.



6ª Fase- Implementação do ateliê de LGP e de Alfabeto Braille

- a) Gostei de conhecer o alfabeto dos invisuais.



- c) Aprendi o alfabeto braille.



a) Gostei de aprender a comunicar com surdos-mudos.



b) Aprendi a Língua Gestual Portuguesa.



8ª Fase- Avaliação do projeto

a) Gostei de participar neste projeto.



7ª Fase- Apresentação final – Musical

a) Gostei de participar no musical final.



b) Ajudei e colaborei com os meus colegas no musical.



Avaliação do processo/ do produto final

(A preencher pelos Encarregados de Educação)

Nome do E.E.: _____

Nome do educando: _____ Grupo/ Turma: _____

1. Assinale com um X a opção que para si é a mais adequada.

Fase	Escala				
Sensibilização ao tema	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Concordo com a implementação do projeto.					
O meu educando ficou sensível ao tema do projeto.					
Acho o tema do projeto pertinente.					

Fase	Escala				
Identificação do problema e definição do objetivo	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Os objetivos são adequados.					
O problema proposto interessa-me.					

Fase	Escala				
Trabalho de investigação	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
O tempo de investigação foi suficiente.					
Senti-me envolvido no projeto.					
Concordo com o envolvimento da família no projeto escolar.					
Estou disponível para colaborar no projeto.					

Fase	Escala				
Divulgação das investigações	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
A apresentação de trabalhos foi adequada.					
Gostei de ir à sala do meu educando apresentar com ele o nosso trabalho.					
O educador/ professor mostrou-se disponível.					

Fase	Escala				
Implementação do ateliê	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Concordo com a implementação deste ateliê.					
Considero que é uma aprendizagem útil para o meu educando.					
Pretendo estar presente na inauguração do ateliê.					
Considero que será útil inscrever o					

meu educando no ateliê.					
-------------------------	--	--	--	--	--

Fase	Escala				
Preparação e apresentação final (musical)	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Colaborei e gostei de colaborar nesta fase.					
Gostei do produto final apresentado.					

Avaliação do projeto	Escala				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
O projeto foi útil.					
Houve trabalho de equipa e cooperação entre a escola e as famílias.					
Os resultados do projeto corresponderam às expetativas.					
Gostei de realizar e participar neste projeto.					
Concordo com a implementação de novos projetos.					
Estou disponível a colaborar em projetos futuros.					

2. Responda à seguinte questão:

2.1. Que projeto (s) futuro (s) gostaria de ver implementado (s) na escola?

Obrigada pela sua colaboração!