

**Escola Superior de Educação João de Deus**

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

**Relatório de Estágio  
Profissional I, II, III e IV**

**Patrícia Isabel Chainho de Figueiredo**

**Lisboa, julho de 2022**



**Escola Superior de Educação João de Deus**

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

# **Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV**

**Patrícia Isabel Chainho de Figueiredo**

Relatório apresentado para a obtenção de grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
sob orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

**Lisboa, julho de 2022**



### Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) José Maria de Almeida

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

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Patrícia Isabel Chaimão de Figueiredo

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-  
Escolar e 6º ano do 1º ciclo do G.B.

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado. Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 11 de julho de 20 22



## **Agradecimentos**

É impossível conseguir expressar toda emoção que sinto por completar esta etapa da minha vida. Sinto que tive um crescimento enorme durante todos estes anos que a nível pessoal quer a nível profissional. A concretização deste trabalho é, sem dúvida, o resultado de muito esforço e trabalho, que não seria possível sem todo o apoio e ajuda que recebi de muitas pessoas que estiveram ao meu lado durante todo este processo.

Quero agradecer, em primeiro lugar, à minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, aos meus avós e à minha madrinha que apesar de todos os contratemplos que apareceram me apoiaram sempre e nunca me deixaram desistir, acreditando sempre nas minhas capacidades.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, por ser um grande pilar na elaboração deste relatório e estar sempre disponível para me ajudar, ouvir e conversar, motivando-me, proporcionando-me um crescimento enorme e transmitindo-me grandes valores.

Quero também deixar a minha enorme gratidão para toda a comunidade docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus que ao longo de todos estes anos, me acolheu, fazendo-me sentir como se fosse uma segunda casa. Quero também deixar um agradecimento especial a toda a Equipa da Prática Profissional de estágio, à professora Doutora Paula Colares Pereira, à professora Doutora Maria Filomena Caldeira, à Professora Doutora Isabel Ruivo, à Professora Fernanda Sampaio e à Professora Filomena Silva.

Quero também deixar um especial agradecimento ao Professor José Serrano que me abriu os horizontes e me mostrou como esta profissão pode ser realmente gratificante e especial.

Às minhas colegas e amigas, em especial à Maria, à Inês, à Verónica, por me apoiarem e acompanharem ao longo de toda esta viagem.

Às professoras e educadoras com quem pude estagiar e que me proporcionaram experiências incríveis e que me ajudaram a crescer e a superar barreiras tornando-me uma pessoa mais forte e confiante.

Agradeço a todas as pessoas que se cruzarem no meio caminho ao longo desta viagem e que deixaram a sua marca de forma positiva e alegre, acreditando em mim e fortalecendo-me.

## **Resumo**

O presente relatório é referente ao Estágio Profissional I, II, III e IV e pretende apresentar diversas experiências e aprendizagens ao longo do meu percurso acadêmico enquanto estagiária, sempre com o objetivo de me tornar educadora da Educação Pré-Escolar e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório contempla práticas que iniciei e observei desde outubro de 2020 e terminei em julho de 2022, na Escola Superior de Educação João de Deus. O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Apresentação de uma Proposta de Trabalho de Projeto.

O primeiro capítulo é constituído por 10 relatos de atividades ou aulas que vivenciei em contexto de estágio que achei pertinente abordar, três destas foram realizadas por mim, e as sete restantes dinamizadas pelo professor cooperante.

O segundo capítulo reúne oito planificações, quatro relativas a atividades em Educação Pré-Escolar, e outras quatro a aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas estas planificações contêm estratégias que são fomentadas com autores de referência.

O terceiro capítulo, dispositivos de avaliação, engloba quatro avaliações, correspondendo duas delas a grupos referentes à Educação Pré-Escolar e outras duas a grupos distintos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com análise e interpretação de resultados.

O quarto e último capítulo debruça-se sobre um trabalho projeto intitulado de “Continentes de Conhecimento” e que tem como objetivo principal a exploração dos países do mundo nas suas diversas vertentes, tanto como a interculturalidade, como as suas fronteiras e características. Este projeto pretende contruir para uma comunidade mais consciente para as diversas diferenças culturais no mundo.

Este relatório termina com as considerações finais sobre todo o percurso realizado ao longo destes dois anos de mestrado.

**Palavras-Chave:** Estágio Profissional; Educação Pré-escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Planificação; Trabalho Projeto.

## **Abstract**

This report refers to Professional Internship, I, II, III and IV and intends to present several experiences and learnings along my academic path as an intern, always with the objective of becoming a pre-school educator and a 1<sup>st</sup> cycle teacher of basic education.

This report includes practices that I initiated and observed since October 2020 and finished in July 2022, at the João de Deus School of Education. The report is divided into four chapters: Reports, Planning, Evaluation Devices and Presentation.

It includes practices that I started and observed in October 2020 and ended in July 2022, at Escola Superior de Educação João de Deus, the report is divided in four chapters: Reports, Planning, Assessment Devices and Presentation of a Project Work Proposal.

The first chapter consists of 10 reports of activities or classes, that I experienced in an internship context and which I thought it was pertinent to approach, three of which were performed by me, and the remaining seven were performed by the cooperative teacher.

The second chapter brings together eight plans, four of them relating to activities in Pre-School Education, and the other four refer to classes in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. All these plans contain strategies that are promoted by referenced authors.

The third chapter, assessment devices, include four assessments, two of them corresponding to groups related to Pre-School Education and the other two to distinct groups of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, with analysis and interpretation of results.

The fourth and last chapter focuses on a project work entitled “Continents of Knowledge” and whose main objective is the exploration of countries of the world in its various aspects, as much as interculturality and its borders and characteristics. This project intends to build a community that is more aware of the different cultural differences in the world.

This report ends with my final considerations on the entire journey carried out over these two years of master's degree.

**Keywords:** Professional Internship; Preschool Education; Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Planning; Project work.

## Índice Geral

Introdução .....	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional .....	2
2. Calendarização e Cronograma .....	4
CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio .....	5
1.1. Síntese do Capítulo .....	5
1.2. Relatos de estágio .....	5
1.2.1. Relato de estágio 1 – Área da expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 5 anos .....	5
1.2.2. Relato de estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos .....	7
1.2.3. Relato de estágio 3 – Área da expressão e comunicação – Domínio da Matemática - 3 anos .....	10
1.2.4. Relato de estágio 4 – Área do Conhecimento do Mundo – Visita de Estudo – 3 anos .....	13
1.2.5. Relato de estágio 5 – Área da expressão e comunicação – Domínio da Matemática - 4 anos .....	15
1.2.6. Relato de estágio 6 – Disciplina de Português – 3.º ano .....	17
1.2.7. Relato de estágio 7 – Disciplina de Matemática – 1.º ano .....	20
1.2.8. Relato de estágio 8 – Disciplina de Estudo do Meio – 1.º ano .....	22
1.2.9. Relato de estágio 9 – Disciplina de Educação Física ligado à Matemática – 3.º ano .....	24
1.2.10. Relato de estágio 10 – Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano .....	27
CAPÍTULO 2 – Planificações .....	30
2.1. Síntese do Capítulo .....	30
2.2. Fundamentação Teórica .....	30
2.3 Planificações em Quadro .....	33
2.3.1 Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação .....	33
2.3.2 Planificação da Atividade da Área de Conhecimento do Mundo .....	34
2.3.3 Planificação da Atividade da Área de Conhecimento do Mundo .....	36
2.3.4 Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação .....	38
2.3.5 Planificação da Disciplina de Português .....	40
2.3.6 Planificação da Disciplina de Estudo do Meio .....	43
2.3.7. Planificação da Disciplina de Matemática .....	45

2.3.8. Planificação da Disciplina de Português .....	47
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação .....	50
3.1. Síntese do Capítulo .....	50
3.2. Fundamentação teórica .....	50
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática .....	52
3.3.1 Contextualização da atividade.....	52
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	53
3.3.3 Apresentação e análise de resultados .....	54
3.4. Avaliação da atividade da disciplina de Português.....	56
3.4.1 Contextualização da atividade.....	56
3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	57
3.4.3 Apresentação e análise de resultados .....	58
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio .....	60
3.5.1 Contextualização da atividade.....	60
3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	60
3.5.3 Apresentação e análise de resultados .....	62
3.6. Avaliação da atividade de História .....	63
3.6.1 Contextualização da atividade.....	63
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	63
3.6.3 Apresentação e análise de resultados .....	66
CAPÍTULO 4 – Projeto Final “Continentes de Conhecimento” .....	68
4.1. Introdução ao tema do projeto .....	68
4.2. Fundamentação Teórica.....	69
4.3. Metodologia de Projeto.....	69
4.4. A escolha do tema.....	70
4.5. Desenvolvimento do projeto.....	71
4.5.1. Problema .....	71
4.5.2. Problemas parcelares.....	71
4.5.3. Destinatários.....	71
4.5.4. Entidades Envolvidas .....	71
4.5.5. Motivação e Estratégias .....	72
4.5.6. Objetivos Gerais.....	72
4.5.7 Objetivos Específicos.....	72

4.5.8. Planeamento .....	73
4.5.9. Recursos .....	75
4.5.10. Produtos Finais .....	75
4.5.11. Avaliação.....	75
4.6. Calendarização.....	76
4.7. Considerações Finais .....	77
Reflexão – Considerações Finais.....	78
Referências Bibliográficas.....	82
Anexos.....	91
Anexo 1 – Ditado Gráfico sobre a história	
Anexo 2 – Proposta da atividade do domínio da Matemática	
Anexo 3 – Grelha de correção da proposta de atividade do domínio da Matemática	
Anexo 4 – Proposta de atividade da disciplina de Português	
Anexo 5 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Português	
Anexo 6 – Proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio	
Anexo 7 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio	
Anexo 8 – Proposta de atividade de História	
Anexo 9 – Grelha de correção da proposta de atividade de História	
Anexo 10 – Ficha de Identificação de um País	
Anexo 11 – Exemplos de Torre de Pisa com materiais recicláveis	
Anexo 12 – Ficha modelo de autoavaliação final do projeto	
Anexo 13 – Ficha modelo de avaliação do projeto pela comunidade escolar	

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio .....	4
Quadro 2 – Planificação da atividade da Área da Expressão e Comunicação .....	33
Quadro 3 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo .....	35
Quadro 4 – Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo .....	37
Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	39
Quadro 6 – Planificação da aula da disciplina de Português.....	41
Quadro 7 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio .....	43
Quadro 8 – Planificação da aula da disciplina de Matemática.....	45
Quadro 9 – Planificação da aula da disciplina de Português.....	47
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do domínio da matemática .....	54
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Português.....	58
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio .....	61
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de História.....	66
Quadro 14 – Cronograma das atividades do trabalho de projeto .....	76

## Índice de Figuras

Figura 1 – Placas de palavras cruzadas .....	6
Figura 2 – Letras Móveis de Madeira.....	6
Figura 3– Previsões da atividade experimental .....	8
Figura 4 – Desenho de uma criança dos resultados.....	8
Figura 5 – Representação das palhinhas 2.....	11
Figura 6 – Representação das palhinhas.....	11
Figura 7 – Desenho de um aluno do resultado final .....	23
Figura 8 – Representação do Jogo do Galo .....	25
Figura 9 – Resultado da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	55
Figura 10 – Resultado da avaliação da disciplina de Português.....	59
Figura 11 – Resultado da avaliação da disciplina de Estudo do Meio .....	62
Figura 12 – Resultado da avaliação da atividade de História.....	66

## Introdução

No âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV foi realizado este relatório referente ao Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste relatório estão presentes experiências vivenciadas ao longo deste percurso realizado com muita dedicação e empenho de estagiária participativa.

A realização deste relatório ajudou-me a criar uma visão diferente do mundo do trabalho, bem como um enriquecimento a nível pessoal e profissional, e de acordo com um estudo realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa sobre a Empregabilidade e Ensino Superior (Cardoso, Varanda, Madruga, Escária & Ferreira, 2012, p. 90), “ a realização de relatórios de estágio (como alternativa à realização de teses de mestrado) é encarada como condição essencial ao fortalecimento da articulação entre as instituições de ensino superior e o mundo empresarial.”

As experiências vivenciadas que tive, enquanto estagiária ativa, foram essenciais para a minha formação inicial, tal como afirmam Sarason (1990; Lortie, 1975, como citados em Loughran, 2009, p. 18), “a aprendizagem pela observação pode ser encarada como a semente para o quase inevitável desenvolvimento do ensino dos estudantes na formação inicial tal como eles próprios foram ensinados”.

Podemos então salientar a importância de desenvolver uma boa formação inicial, que, como referem Lopes e Silva (2011, p. 106), “não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”, pois o futuro professor ou educador tem que procurar novos métodos e novas estratégias alargando o seu desenvolvimento profissional.

O estagiário está sempre em constante aprendizagem através da observação e estratégias que observa. Kosnik (2001, como citado em Loughran, 2009, p.21) afirma é importante criar uma ligação “entre a aprendizagem sobre o ensino dos alunos futuros professores e a dos formadores de professores. É aqui que reside um aspeto crucial do auto-estudo para o desenvolvimento da pedagogia da formação de professores”. Logo podemos perceber que a ligação entre o estagiário e o professor titular é muito importante para a

aprendizagem do mesmo, pois futuramente o estagiário poderá seguir muitas das estratégias como exemplo.

A escola é uma organização e uma instituição que ensina e que leva os alunos/futuros professores a ganhar ferramentas para o seu futuro profissional, tal como afirmam Durão e Almeida, (2017):

a organização que aprende é aquela que desenvolve uma capacidade contínua de adaptação e mudança por meio da aprendizagem. Essa aprendizagem passa não só pela aprendizagem individual como a aprendizagem organizacional. Deste modo as pessoas são fundamentais para o sucesso das organizações (p.72).

O desenvolvimento pessoal de cada professor influencia também o seu desenvolvimento profissional. Segundo Lopes e Silva (2011):

o envolvimento pessoal do professor em formação em relações interactivas com os seus pares tem reflexos no desenvolvimento pessoal e social do próprio professor, isto é, o desenvolvimento profissional do professor é também compreendido como uma forma integral de desenvolvimento humano que viabiliza a adaptação do professor aos diferentes papéis que tem de assumir em tempos e espaços demarcados (p.106).

Desta forma, podemos ter em atenção que o trabalho que existe em equipa entre a comunidade escolar é um grande impulsionador para um maior desenvolvimento a nível pessoal e profissional do futuro professor.

Segundo Morgado (2004, p.42), “a cooperação entre professores, pais e outros profissionais como uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos”. Esta cooperação enriquece muito na dinâmica da escola, pois, como refere Morgado (2004, p.42), a cooperação “entre professores parece também constituir-se como uma das áreas de maior desenvolvimento potencial, pois, apesar de algumas experiências realizadas, a presença estruturada e regular de dispositivos e atitudes de cooperação nas nossas escolas constituir-se-á como excepção e não como regra”.

Muitas das vezes os alunos, futuros professores, utilizam muitas das suas vivências para a contração da sua própria carreira profissional. Desta forma, neste relatório encontramos muitas atividades que resultaram das minhas vivências.

## **1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional**

O meu primeiro estágio decorreu ao longo do 1.º semestre entre o dia 16 de outubro de 2020 e o dia 12 de fevereiro de 2021. Este estágio teve lugar numa instituição privada,

localizada no distrito de Lisboa na Escola “A” que abrange as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico que engloba as faixas etárias dos 3 anos até aos 10 anos, com duas turmas de cada grupo.

Nesta escola existem dois espaços de recreios grandes, um deles destinado à Educação Pré-Escolar e outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta escola existem dois edifícios, um deles onde se encontram as turmas dos 3.º/4.º anos e outro edifício onde se encontram todos os grupos de pré-escolas, 1.º e 2.º anos. É uma escola onde se encontra um trabalho de equipa muito grande, quer entre o grupo docente quer entre o corpo não docente.

No período de 12 de março de 2021 a 9 de julho de 2021, o estágio profissional decorreu, numa IPSS (Escola “B”), que abrange as valências de creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A instituição é constituída por um edifício bastante grande e bastante iluminado. Os espaços exteriores foram divididos por faixas etárias, de modo a que fosse possível criar diversas “bolhas” nas diferentes faixas etárias. Estas bolhas foram bastante importantes tendo em conta a pandemia Covid-19 que se apresentava de momento, de modo a prevenir o contágio entre as crianças e a diminuir o número de isolamentos profiláticos entre grupos/turmas.

Desta forma, foi-me permitido ver a organização ao nível da Educação Pré-escolar na instituição e a saudável cooperação entre o corpo docente e não docente, de modo a garantir o melhor funcionamento da escola e a segurança das crianças.

No 3.º semestre, o estágio profissional foi realizado numa outra instituição (escola “C”), localizada na freguesia de Campo de Ourique (Lisboa), uma escola com valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, sendo que cada ano tinha duas turmas. Esta escola possui dois espaços de recreio bastantes amplos e lúdicos, sendo que um recreio era apenas destinado ao pré-escolar e outro ao 1.º Ciclo. O edifício desta escola é constituído três pisos. Num primeiro piso, encontram-se os grupos de pré-escolar dos 5 anos, o ginásio e a biblioteca, no segundo piso, temos o refeitório, a secretaria, a cozinha, os grupos dos 3 e 4 anos (nas respetivas salas), e ainda o 1.º ano do ensino básico e no último piso estão as restantes turmas do 1.º Ciclo. A equipa desta instituição estava também muito organizada e senti-me bastante acolhida.

No último semestre voltei para a escola “B” já referida anteriormente, mas desta vez integrada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que ainda se mantinham as medidas preventivas anteriormente referidas com base na pandemia.

## 2. Calendarização e Cronograma

O cronograma que se segue, Quadro 1, diz respeito a todos os estágios profissionais que foram realizados ao longo destes dois anos de aprendizagem. No quadro abaixo apresentado, estão representadas em primeiro lugar as datas e os seus enquadramentos no respetivo semestre. De seguida, estão elencadas as atividades que ocorreram durante todo este curso, tais como as reuniões de estágio e as orientações tutoriais realizadas. Durante o primeiro semestre estagiei com um grupo de pré-escolas, de faixa etária de 5 anos.

Quadro 1– Cronograma de estágio

Semestre	Atividades		Datas
1.	Estágio em Educação Pré-Escolar	Estágio com grupo de 5 anos	16/10/2020 a 12/02/2021
2.		Estágio com o grupo dos 3 anos	12/03/2020 a 9/07/2021
		Atividade com o grupo dos 4 anos	21/06/2021
3.	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	Estágio no 1.º Ciclo do EB - 3.º ano	27/09/2021 a 8/10/2021
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Estágio no 1.º Ciclo do EB - 1.º ano	15/10/2021 a 18/02/2022
4.	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	Estágio no 1.º Ciclo do EB - 3.º ano	21/2/2022 a 25/2/2022
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Estágio no 1.º Ciclo do EB - 4.º ano	7/03/2022 a 29/4/2022
		Estágio no 1.º Ciclo do EB - 3.º ano	2/05/2022 a 8/06/2022
Do 1.º ao 4.º semestre		Reuniões de estágio	20/11/2020; 18/12/2020; 22/01/2021; 25/01/2021; 29/01/2021; 01/02/2021;15/02/2021; 08/03/2021; 14/05/2021; 25/07/2021; 12/11/2021; 12/11/2021; 12/11/2022; 31/01/2022; 22/02/2022; 1/04/2022; 24/06/2022;15/07/2022
		Orientação Tutorial	2 horas por semana
		Elaboração do relatório	13/10/2020 a 9/02/2021; 9/03/2021 a 06/07/2021; 14/10/2021 a 18/02/2022;

## **CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio**

### **1.1. Síntese do Capítulo**

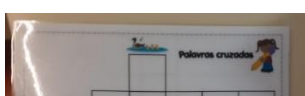
Este primeiro capítulo contempla dez relatos de situações vivenciadas por mim ao longo destes dois anos e que contribuíram para a minha aprendizagem para a minha futura carreira. Os relatos apresentam diversas atividades/ aulas que foram lecionadas pela a professora/educadora titular, e por mim. O presente capítulo apresenta na parte do pré-escolar, atividades de diferentes áreas e domínios, especificamente do Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Domínio da Matemática, da Área do Conhecimento do Mundo e ainda um relato de uma visita de estudo. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, os relatos distribuem-se pelas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

### **1.2. Relatos de estágio**

#### **1.2.1. Relato de estágio 1 – Área da expressão e comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 5 anos**

No dia 14 de dezembro de 2020, assisti a uma atividade integrada na área de expressão e comunicação, mais especificamente no Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita destinada à faixa etária dos 5 anos, orientada pela educadora titular. Esta atividade foi realizada da parte da manhã, logo a seguir à canção dos bons dias, pois no horário constava que o Domínio trabalhado era das 9h00 às 10h30. As crianças realizaram esta atividades nos seus lugares na sala e partilhavam as letras a pares, ou seja, só existia uma caixa por mesa.

Nesta aula, a educadora pretendia trabalhar as palavras cruzadas, que as crianças iriam abordar: palavras simples, pois nesta altura havia muitas crianças que ainda iam no início da cartilha maternal, pelo que a educadora procurou palavras que todas as crianças conseguissem fazer (Ex: como está na Figura 1, as palavras eram “pato”, “fatia” e “viola” com o auxílio das letras móveis (Figura 2)). A educadora começou por perguntar às crianças que já conheciam aquele jogo e se já alguma vez tinham feito. A resposta das crianças foi que não conheciam o jogo. A educadora entregou a cada criança uma placa e uma caixa de letras móveis de



madeira, por mesa, para realizar a tarefa, afirmando que neste jogo as crianças iam escrever palavras e que estas se iam cruzar.

A Educadora ajudou na primeira palavra, visto que elas não conheciam o jogo.

*Figura 1 – Placas de palavras cruzadas*      *Figura 2 – Letras Móveis de Madeira*      *sim*  
referencia tambem a lateralidade) e perguntou qual era a primeira letra da palavra “raio” e ajudou dizendo “para a lermos juntamos os lábios com muita força, qual é a letra?” ao que as crianças responderam rapidamente que era a letra “P”. Nesta primeira letra reparei que algumas crianças sentiram dificuldade ao nível da lateralidade pelo que a educadora reforçou dizendo que a letra “P” tinha a “perninha para baixo e a barriguinha para o lado da porta”.

Nesta atividade a educadora foi sempre circulando pela sala, ajudando sempre as crianças que sentiam mais dificuldade. Quando as crianças acabaram de escrever a palavra pretendida, a educadora fez questões relacionadas com a mesma, por exemplo “Quantas sílabas tem esta palavra, quantas vogais e consoantes tem esta palavra?” A educadora fez este mesmo método igual com as outras duas palavras. As crianças estavam todas bastante entusiasmadas com a atividade e puderem “brincar” com as letras móveis.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

De acordo com Miranda (2012, p. 10), “o passatempo das palavras cruzadas privilegia, por igual, o conhecimento das palavras e das coisas”, neste contexto este jogo é diferente porque não tem nenhuma definição que leve as crianças à palavra, mas sim a imagem que está na placa. Neste caso a educadora pretende que as crianças consigam escrever a palavra através da consciência fonológica, visto que vai ditando as letras da palavra de forma a verificar se as crianças conseguem associar o som da letra à imagem da letra.

A educadora realizou também interdisciplinaridade com a matemática, perguntando a uma criança “Se esta palavra tivesse o dobro das sílabas, quantas sílabas tinha?” ao que a criança respondeu corretamente “Tinha quatro sílabas” e a educadora foi relacionando outras questões como por exemplo se o número quatro era par ou impar, e ir apontar à reta numérica que estava representada na parede e apontar o número quatro. A interdisciplinaridade é algo que nos dias de hoje é cada vez mais usado e, de acordo com Vaideanu (2006), a interdisciplinaridade “não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre

as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências” (p.169).

A UNESCO (1986) refere que:

a educação interdisciplinar visa estabelecer um currículo integrado, ou seja, organizar o processo educativo de modo a que o aprendiz seja colocado em situações significativas e se envolva em actividades que exijam capacidades relacionadas com mais do que uma área temática, de modo a conseguir uma integração eficaz da sua experiência de aprendizagem (p.15).

Devemos então incluir diversas disciplinas numa mesma aula pois trás um balanço à atividade/aula de forma a que esta interdisciplinaridade faça sentido com o decorrer da aula e que possamos trazer enriquecimento à mesma.

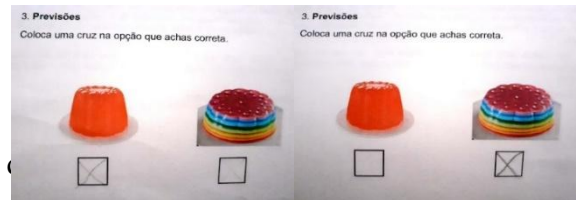
### **1.2.2. Relato de estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos**

A atividade, que narro de seguida, foi realizada por mim, numa aula avaliada pela educadora, com o grupo dos 5 anos no mês de janeiro em 2021. Esta enquadra-se no domínio do Conhecimento do Mundo visto ser uma atividade experimental. Neste dia, a tarefa foi apenas realizada com 22 crianças devido a uma delas estar a faltar e a outra se encontrar em isolamento profilático. Esta atividade experimental foi realizada da parte da tarde, a seguir ao almoço e recreio. A atividade contou com a participação de todos os alunos.

Iniciei a atividade contextualizando com uma pequena história em que as personagens desta história eram as mesmas que apareceram no livro que abordamos da parte da manhã no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e também no domínio da matemática, em que foram realizadas algumas situações problemáticas à volta do mesmo. O livro abordado intitula-se “O dia em que os lápis desistiram”. Visto ter apresentado este livro na parte da manhã e termos realizados atividades à volta do mesmo, resolvi, nesta atividade pegar no mesmo para que a aula tivesse um fio condutor pois a experiência estava também relacionada com o livro.

Contei uma pequena história, questionando as crianças se achavam se seria possível fazermos uma gelatina com várias cores de maneira a formar um arco-íris ou se achavam que as cores se iam misturar todas. Foi colocada uma questão – problema que foi “Será que a gelatina que leva mais açúcar fica em baixo no recipiente?” Depois de colocada a questão-

problema as crianças realizaram as suas previsões, colocando uma cruz na opção que achavam correta, isto é, se achavam que iríamos conseguir fazer uma gelatina com várias cores, ou se esta se iria misturar e ficar com uma cor homogénea, tal como se segue na Figura 3.



A maior parte das crianças achou que iríamos conseguir fazer a gelatina às cores, tal como se segue na Figura 3. Depois de termos feito a gelatina com uma cor homogénea. Depois disso seguimos com a nossa atividade. Foi com algumas crianças para irem à frente da sala para verificarem se tínhamos todos os materiais necessários para a nossa atividade e foram eles próprios que foram verificar. De seguida, li o procedimento ponto a ponto e cada criança ia à frente realizar o que era pedido. As crianças ficaram impressionadas apenas com o simples facto de o pó branco da gelatina, quando misturado com a água ficar de uma cor diferente e foi interessante ver o quão espantados ficaram.

Assim que foi realizada a experiência e de as crianças ficarem entusiasmadas por terem conseguido fazer uma gelatina às cores, pedi para que na sua folha onde tinha a parte respetiva aos resultados, elas representassem/desenhassem o que observaram, do qual podemos ver um dos resultados na Figura 4.

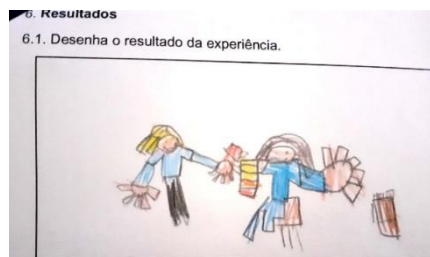


Figura 4 – Desenho de uma criança dos resultados

Nesta figura eu perguntei à criança o que ela tinha desenhado e pedi para ela ir à frente para explicar aos colegas o que tinha feito, ao que ela respondeu que se tinha desenhado a ela mesma e a mim (estagiária) porque a estava a ajudar e que no centro das duas tinha o copo da gelatina às cores que realizamos.

Depois de verificar todos os resultados das crianças, voltámos às suas previsões para saber se todos tinham pensado o mesmo e se tinha acontecido o que eles preverão e finalizamos com um diálogo em resposta à questão-problema, em que percebemos que a gelatina que tinha mais açúcar era a que pesava mais porque ficava no fundo do copo.

## **Inferências e Fundamentação Teórica**

Cada vez é mais importante que o âmbito das ciências experimentais esteja presente na educação pré-escolar. Martins et al. (2007) defendem que a educação em ciência deve partir das vivências e interesses das crianças e ser iminentemente prática. Tendo em conta que a atividade experimental realizada partiu de “contruir” um arco-íris que estava relacionado com o livro abordado antes, as crianças ganharam muito mais interesse em comprovar se era possível realizar a gelatina às cores.

A ciência é algo que cada vez mais temos presente nos dias de hoje, pois, para Martins et al. (2009), “os avanços científicos e tecnológicos têm vindo a ter uma influência crescente na esfera pessoal dos indivíduos, na sociedade em que se inserem e, de forma mais lata, na intervenção humana no planeta.” (p.11).

Percebemos assim que é através de atividades experimentais as crianças ganham muito mais curiosidade tal como comprovam os mesmos autores Martins et al. (2009):

as finalidades da educação em ciências de base experimental, de forma a alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Visa, também promover o aprofundamento de conhecimentos científicos dos educadores de infância, neste domínio, bem como favorecer práticas pedagógicas fundamentadas, numa perspectiva de continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico (p.5).

Desta forma, procurei realizar uma atividade experimental que levasse a uma aprendizagem significativa e que ajudasse as crianças a contruir o seu pensamento e a envolverem as suas ideias e opiniões de forma a perceber que através das suas vivências/experiências (recorrendo às suas previsões). Desta forma pretendia uma ativação de conhecimento que é algo bastante valorativo, pois “cabe depois à escola valorizar, reforçar, ampliar, e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo, a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, p.101).

É importante que para que haja este tipo de aquisição e que sejam as crianças a mexerem e a realizarem a experiência e não só o educador a fazer e os alunos ficarem a olhar. As crianças precisam de mexer e serem elas a fazer através da manipulação, pois, segundo Martins et al. (2009):

as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim (p.12).

Na atividade que realizei, procurei que todas as crianças fossem realizar um passo da experiência nem que fosse só confirmar se tínhamos o material correto e consegui que elas estivessem entusiasmadas durante toda a experiência.

### **1.2.3. Relato de estágio 3 – Área da expressão e comunicação – Domínio da Matemática - 3 anos**

A presente atividade, que decorreu a 9 de abril de 2021, foi dinamizada pela educadora cooperante, com o grupo de crianças de 3 anos, enquadrada no domínio da matemática, utilizando um material não estruturado e de fácil aquisição, as palhinhas.

No início da atividade, a educadora começou por distribuir placas plastificadas e as palhinhas pelas crianças. Nestas placas estavam representados meninos carecas, mas de diferentes etnias tendo em conta que a interculturalidade é um tema que me diz muito e que é cada vez mais importante nos dias de hoje. De seguida, distribuiu também os algarismos móveis.

A educadora dialogou com as crianças, referindo que iam realizar um jogo, ao qual chamou “jogo dos cabelos”. O objetivo deste jogo era colocar “cabelos” nos diversos meninos no qual os cabelos eram as palhinhas. A educadora referiu ainda que as crianças teriam que seguir sempre as suas indicações.

A educadora retirou de uma caixa um instrumento musical e perguntou às crianças se conheciam aquele instrumento, ao qual, uma delas respondeu corretamente dizendo que era “ferrinhos”, isto é, o triângulo. A educadora utilizou então esse instrumento para dar a primeira indicação, ou seja, a educadora tocou 5 vezes no triângulo, perguntando a uma criança (C1) quantas vezes tinha tocado de modo a perceber a sua atenção e concentração. A criança C1 respondeu corretamente e, de seguida, todas colocaram 5 palhinhas na cabeça do menino desenhado, representando 5 cabelos. Em seguida, foi pedido às crianças para irem ao seu saquinho dos algarismos móveis e procurarem o número correspondente à quantidade de cabelos e colocarem em cima da estrela que estava do lado direito do menino, Figura 5 e Figura 6 (aqui praticaram também a sua lateralização). A educadora circulou por todas as crianças de modo a perceber esta mesma questão.



*Figura 6 – Representação das palhinhas*

*Figura 5 – Representação das palhinhas 2*

No segundo desafio do jogo, a educadora inverteu esta regra, ou seja, desta vez as crianças colocavam primeiro o algarismo ligado à quantidade, e só depois colocaram as 4 palhinhas. A educadora exemplificou primeiro e as crianças depois executaram igual. Ao longo do jogo, a mesma deu sempre reforço positivo a todas as crianças o que as deixou bastante motivadas. No terceiro desafio, com base no exercício anterior, a educadora pediu para as crianças retirarem 3 cabelos e perguntou a uma criança (C2) o seguinte: “Então se vamos retirar 3 cabelos, o menino vai ficar com mais ou com menos cabelos?”. Desta forma, a educadora percebe se a criança tem a noção do que é retirar e mesmo não sabendo realiza uma subtração.

No desafio final, a educadora deixou as crianças colocarem a quantidade de cabelos livremente, desde que a quantidade correspondesse corretamente com o algarismo que colocassem.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Esta atividade desenvolveu essencialmente conteúdos referentes aos números e operações, que consistiu na a representação do algarismo à quantidade que era referida. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.20), “à medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número nas suas experiências de contagem, passam a ser capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos.” Desta forma é necessário realizar este tipo de atividades para a criança no futuro consiga ter esta associação inata.

Muitas das crianças nesta atividade tiveram que colocar as palhinhas uma a uma recorrendo à contagem que têm memorizada e que conhecem. De acordo com Castro e Rodrigues (2008):

as crianças pequenas gostam de decorar coisas simples. Para algumas, recitar a sequência da contagem é um autêntico desafio e vão criando sequências próprias até conhecerem a correcta. Os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interacção com outras crianças e com os adultos (p.13).

Nesta aula foram desenvolvidos os conteúdos anteriormente referido com recurso a um material manipulável que neste caso tem caráter não-estruturado. Este material não-estruturado é um material que está de certa forma ligado ao nosso quotidiano que são as palhinhas. Oliveira (2019) afirma que as materiais não-estruturados:

são materiais não pensados com finalidades pedagógicas, por não possuírem estruturas que indiquem uma função específica ou um desígnio num contexto educativo, mas que, por terem alguma característica essencial, entram na ação pedagógica com o intuito claro de provocar reações que levem à descoberta e à aprendizagem (p.8).

As palhinhas foram um recurso bastante lúdico e que resultou perfeitamente nesta aula e atingiu os objetivos pretendidos pela educadora. Na realidade, estas palhinhas adquirem outro significado e interesse pedagógico nas mãos das crianças. Para Hohman e Weikart (2011, como citado em Oliveira, 2019, p.8), “o simples ato de manipular uma ferramenta pode ser mais importante para a criança do que utilizá-la exatamente com a função que ela tem.”. Desta forma, percebemos que não importa se o material é estruturado ou não-estruturado, importa sim que desenvolva determinadas competências que ajudem a criança e que esta aprenda de forma a manipular o material.

Segundo Silva et al. (2016, p.75), “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”. Nesta aula, o recurso à utilização de outros objetos foi o instrumento musical pois as crianças ficaram muito mais despertas para a atividade. A música desenvolve também o processo de aprendizagem dos alunos, tal como afirma Faria (2001, como citado em Avanço & Batista, 2017):

para a aprendizagem da música, é muito importante, o aluno conviver com ela desde muito pequeno. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula (p.3).

Por último, é importante realçar o reforço positivo que foi dado durante toda a atividade por parte da educadora. Este reforço positivo ou *feedback* é algo que é essencial e que deve estar sempre presente em qualquer aula ou atividade. De acordo com Lopes e Silva (2011, p.54), o professor ou o educador neste caso deve “ter sempre presente que o *feedback* eficaz ou construtivo é uma parte do processo de aprendizagem e não apenas um meio de dar uma classificação. É um processo dialético entre alunos e professores e não um produto final.”

Este *feedback* positivo é algo que ajuda as crianças a ficarem motivadas durante toda a atividade. Os mesmos autores afirmam que “o *feedback* eficaz é um valioso componente do

processo de aprendizagem. Quando é combinado com ensino eficaz nas salas de aula, pode ser muito poderoso no reforço da aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p.61).

#### **1.2.4. Relato de estágio 4 – Área do Conhecimento do Mundo – Visita de Estudo – 3 anos**

No dia 18 de junho de 2021, tive a oportunidade de acompanhar o grupo de crianças de 3 anos onde estava a estagiar, numa visita de estudo à Quinta Pedagógica do Olivais. Tendo em conta que vivemos num ano de pandemia devido à Covid 19, foi importante para mim estar as crianças na sua primeira visita de estudo, e acompanhar uma deslocação de ambiente em que puderam realizar diversas aprendizagens e aquisição de competências, bem como socializar entre elas.

A educadora mostrou-me como se preparava uma visita de estudo e todos os procedimentos caso eu queira organizar uma no meu futuro profissional, o que foi muito elucidativo para mim. Antes da realização da visita de estudo, a educadora falou com as crianças sobre o local a visitar, em especial, os animais da quinta, para as crianças estarem cientes dos animais que iriam ver e dos animais com que poderiam interagir, funcionando assim como contextualização.

A Quinta Pedagógica dos Olivais foi inaugurada em 1996 e tenta criar uma ligação entre mundo urbano com o mundo rural, de modo a que seja realizada e explorada uma educação não formal, e que ocorra uma aquisição de conhecimentos de forma lúdica e recreativa. A visita de estudo decorreu entre as 9:30h e as 12:30h e foi acompanhada pela educadora titular, uma auxiliar da escola, uma guia que efetuava algumas atividades dinâmicas e por mim.

Nesse dia as crianças tiveram que chegar entre as 8h45 e as 9h00, mais cedo do que estavam habituados. A viagem da escola até ao local da visita de estudo realizou-se de autocarro.

Ao longo do percurso, a guia da visita guiou o grupo pela quinta onde foi apresentando os diversos sítios onde se encontravam os animais. Foi dada a oportunidade às crianças de realizarem diversas experiências/vivências como entrarem nas capoeiras/galinheiros, pegarem em coelhos ao colo (todas as crianças), fazerem festas aos cães da quinta, observarem os cavalos e ainda puderam dar comida às cabras.

Como a quinta também possui um pomar, as crianças puderam observar diversas de árvores de fruto que estavam plantadas e ainda se sentaram a comer ameixas colhidas

diretamente da árvore. Foram ainda à horta e as crianças apanharam alfaces, pepinos e alguns tomates.

Nesta visita de estudo foi muito interessante ver a reação das crianças na interação com os animais, pois no início muitas delas estavam recetivas, mas ao verem os colegas, aos poucos, foram interagindo e foi interessante ver as suas expressões e alegria.

As crianças tiveram contacto com a vida no campo, que é algo que aqui na região onde moram, não têm, e realizaram uma aprendizagem, quer a conhecer os animais/árvores e as algumas das suas características, quer na utilização de todos os seus sentidos (tacto, no toque da pele do coelho, na audição, com os diversos sons dos animais, paladar ao comer as ameixas apanhadas da árvore, no olfato como, por exemplo, no cheiro da capoeira e essencialmente na visão ao longo de toda a visita e verem os tamanhos reais dos animais). As crianças assim conseguiram passar a sua ideia do abstrato para o concreto e é algo que tem que ser realçado e de uma enorme importância.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

As visitas de estudo são essenciais na vida escolar de um aluno/criança. De acordo com Almeida (1998, p.19), “as visitas de estudo têm sido consideradas actividades relevantes, senão mesmo fundamentais, no processo de ensino aprendizagem, reunindo o consenso de professores, alunos”. Muitas das vezes a sociedade pensa que as visitas de estudo serem apenas de distração e que não trás nenhuma aprendizagem para as crianças, o que não é verdade, tal como afirma Trindade (2002, p.30), “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos”.

Antes de a visita de estudo realizar, como já referi, a educadora teve o cuidado de me mostrar como se organiza uma visita de estudo, o que me será bastante útil para o meu futuro profissional. Segundo Trindade (2002, p. 30), “a importância das visitas de estudo diz respeito quer ao modo como fazem, ou não, sentido para os alunos como são preparadas, concretizadas e avaliadas”. Desta forma consegui acompanhar todo o processo realizado nesta visita de estudo.

Esta visita de estudo levou à descoberta de conhecimento das e à exploração dos seus próprios sentidos. De acordo com Martins e Pedrosa (2017, p. 63), “os nossos sentidos são a única forma de nos ligarmos ao mundo exterior. É ouvindo, tocando, vendo, saboreando e

cheirando que comunicamos, aprendemos, conhecemos e conhecemo-nos – ao mundo e a nós próprios.”

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), na Área do Conhecimento do Mundo, o educador deve promover:

a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta na escola; cuidado com ninhos, plantas e animais nos jardins, parques e espaços verdes fora da escola (p.92).

Desta forma, a interação estabelecida entre as crianças e aos animais/plantas, permite que estas se tornem responsáveis e que protejam a natureza.

#### **1.2.5. Relato de estágio 5 – Área da expressão e comunicação – Domínio da Matemática - 4 anos**

No dia 14 de julho de 2021, tive a oportunidade de poder assistir a uma atividade com o grupo de 4 anos, uma atividade ligada ao Domínio da Matemática, apesar de ter sido uma atividade em que houve bastante interdisciplinaridade.

Antes das crianças chegarem à sala, estas já tinham em cima da mesa nos seus respetivos lugares, uma caixa com o material do 4.º Dom de Fröebel. A educadora começou a atividade por perguntar às crianças qual era o nome do material e as regras para o usar.

De seguida, a educadora disse “open the box”, que significa “Abrir a caixa”, e foi curioso perceber que todas as crianças entenderam o que foi solicitado e abriram a caixa apesar da instrução dada ter sido numa língua estrangeira (Inglês). A educadora elaborou uma história de forma a apoiar o material que ia trabalhar com as crianças e estas acompanharam toda a atividade estando assim a interagir permanentemente. Em algumas questões que foram colocadas pela a educadora, foram as próprias crianças que ajudaram a construir a história, como por exemplo: “Qual é o nome que queres dar à “girl” da nossa história? (criança A); Onde queres que ela viva com a sua “family”?. (criança B); Quantas pessoas é que vivem com a menina? (criança C); Quem são as pessoas que vivem com a “girl” (grau de parentesco) (criança D)”. Esta parte da atividade foi bastante produtiva para as crianças, pois fez com que as estas estivessem atentas para poderem colaborar com o resto do grupo e poderem trabalhar a sua imaginação.

Ao longo do decorrer da história, a educadora solicitava às crianças para irem realizando algumas construções com o material estruturado ligado a algumas situações problemáticas, como por exemplo, “A menina dorme com dois ursos castanhos e um urso de

peluche “White”. De que cor eram os ursos? (criança E); Com quantos peluches é que ela dorme? (criança F)”. Nesta última situação problemática, foi pedido a uma criança para representar a indicação da operação no quadro de giz que tinham na sala e quando a criança apresentou alguma dificuldade. A educadora não deu a resposta e ajudou a criança no sentido de ser ela a descobrir e a conseguir sozinha, o que foi ótimo para a autoestima da mesma, sendo uma criança que apresentava algumas dificuldades e falta de confiança. Com base no resultado obtido, a educadora ainda questiona a outra criança do grupo se esse é um número par ou um número ímpar a outra criança, promovendo assim o raciocínio lógico-matemático. Após a situação problemática é pedido às crianças para realizarem a construção da “bed” com o material estruturado (mais uma vez é utilizada a língua estrangeira com as crianças).

Com o 4.º Dom de Fröebel, quando passamos de uma construção para outra, costuma-se dizer que as construções não se destroem, mas sim que se reconstróem. Desta forma, quando as crianças passavam de uma construção para outra, a educadora dizia para fazerem “Vamos fazer magic!” e as crianças percebiam perfeitamente que tinham que reconstruir o que era solicitado como por exemplo passar da construção da cama para o muro baixo. É importante referir que a educadora deu sempre reforço positivo a todas as crianças que realizaram a atividade prevista.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Em grande parte desta atividade foi desenvolvida uma língua estrangeira em que as crianças já pareciam bastante familiarizadas por ser tão trabalhada pela educadora. Casteluche (2015, p.9) refere que “a aprendizagem de uma língua estrangeira em tenra idade tem como propósito promover a exposição da criança a uma língua e cultura diferentes da sua”.

Nos dias de hoje, é cada vez mais importante conseguirmos familiarizar as crianças com a língua inglesa, tendo em conta a sociedade e comunidade atual. De acordo com Casteluche (2015):

o desenvolvimento desta competência comunicativa desde muito cedo pressupõe desenvolver na criança a consciencialização de si própria, da sua língua e da sua cultura, ao dar-lhe a conhecer uma outra cultura, que se expressa através de uma língua diferente. A criança pode assim converter-se num membro mais consciente da comunidade em que se insere (p.9).

Foi a primeira vez que vi crianças desta idade a estarem tão à vontade com outra língua que não a sua língua materna. Foi notório perceber que as crianças apreendiam as palavras em inglês e percebiam o seu significado sem nenhum tipo de pressão, o que fazia com esta competência fosse trabalhada ao mesmo tempo com outro domínio que era a matemática. De

acordo com Braga (2019, p.24), “a criança deve ser motivada a expor-se de forma consistente, evitando que se crie stress ou ansiedade, promovendo uma aquisição plena e natural da língua”, que foi algo que eu pude perceber no decorrer da atividade.

Ao longo da atividade, a educadora apresentou bastantes situações problemáticas relacionadas com o quotidiano das crianças. Silva et al. (2016) referem que:

o/a educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (p.74).

O material matemático utilizado (4.º Dom de Fröebel) foi criado por Friedrich Fröebel e é constituído por 8 paralelepípedos. Segundo Caldeira (2009a, p.241), “os “Dons” são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias”. Consegui perceber a magia que este material pode ter associado com o domínio da matemática ligado a uma história e ainda utilizando uma língua estrangeira. De acordo ainda com Caldeira (2009a, p.241), “é durante a interacção criança/criança ou criança/jardim-de-infância, que surge a verdadeira magia do aprender crescendo, levando a criança a compreender e a apreciar o mundo que a rodeia”.

#### **1.2.6. Relato de estágio 6 – Disciplina de Português – 3.º ano**

No mês de outubro de 2021, assisti a uma aula de Português, com uma turma de 3.º ano, constituída por 20 alunos, em que cerca de metade da turma era culturas diferentes.

Durante este estágio, observei/percebi que a maioria dos alunos sentiam muitas dificuldades ao nível da escrita, pois para alguns deles não era a sua língua materna, e para outros o acompanhamento nem sempre foi o melhor, devido à pandemia Covid 19 que se instalou ao longo de quase 2 anos, em que os alunos tiveram que acompanhar as aulas *online* (não presenciais) o que afetou muito o seu desenvolvimento, apesar da professora ter estado sempre presente e dando sempre apoio a estas crianças que desde do seu 1.º ano de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, perderam quase dois períodos inteiros de escola, sendo que o 1.º ano é um ano de grande importância para o desenvolvimento da língua e escrita.

Deste modo, a professora para motivar a turma para esta disciplina, resolveu implementar uma atividade de escrita criativa coletiva, e ao mesmo tempo, trabalhar o texto

descritivo com os alunos. É importante realçar que este conceito de texto descritivo já tinha sido trabalhado com esta turma, mas nunca aprofundado.

A professora começou por formar 3 grupos, em que cada um ficou com uma imagem. Em primeiro lugar, cada grupo observou a sua imagem e descreveu o que havia/via na mesma. De seguida, cada grupo tinha que elaborar uma parte da história, isto é, um grupo ficava responsável pela introdução (inspirando-se sempre na sua imagem), outro grupo pelo desenvolvimento, e outro pelo final (conclusão) da mesma. Durante toda a aula, a professora foi circulando pelos diferentes grupos, em que discutiram o que iriam escrever, de modo a dar oportunidade a todos para darem a sua opinião.

Assim que todos os grupos terminaram a sua parte, em turma, juntou-se as 3 partes elaboradas pelo grupo, e em conjunto foram elaboradas as melhorias ao nível sintático, de modo a que a história ficasse bem estruturada e fizesse sentido, realizando assim uma história coletiva bem concebida.

Os alunos ficaram muito animados com a atividade, que pediram por iniciativa própria à docente que lecionada Educação artística, para fazerem as personagens e o cenário da história que criarem em turma para elaborarem um teatro.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Esta turma, que se encontra no 3.º ano no presente ano letivo 2020/2021, entrou para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2019/2020. Devido à pandemia Covid-19, por determinação do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, após implementado o estado de emergência de saúde pública, o artigo 1.º do presente Decreto-Lei “aplica -se à educação pré-escolar e às ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário”. Neste artigo “aplica-se ainda, com as necessárias adaptações, ao ensino a distância, regulado pelas Portarias n.ºs 85/2014, de 15 de abril, e 69/2019, de 26 de fevereiro”.

Foi ainda aplicado em 4 de fevereiro de 2021, o Decreto-Lei n.º 10-B/2021, que determina o retorno do ensino a distância devido à renovação do estado de emergência. Percebemos assim que estas crianças que se encontram no 3.º ano de escolaridade, sofreram imenso com todas estas medidas, sendo que muitos deles não conseguiram acompanhar as aulas online, pela falta de tecnologias que tinham em casa. De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 1.º ano para a disciplina de Português (Ministério da Educação, 2008a):

o 1.º e o 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico funcionam como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade. (p.3).

Tendo em conta que muitas dos alunos perderam estas bases, muitos deles sentiam-se desmotivados nesta disciplina, e com a estratégia que foi aplicada senti que com a ajuda que houve nos diferentes grupos, perderam o medo de errar. Morgado (2004, p.69) refere que “o trabalho de grupo disponibiliza recursos para utilização partilhada e estimula, através da interacção entre alunos e entre o professor e alunos, o desenvolvimento social dos alunos, área que as escolas começam a entender como fundamental nos seus objectivos”. A interacção nesta aula foi realizada entre os alunos de cada grupo, entre a professora que foi circulando e organizando as ideias dos mesmos e até mesmo na montagem final da história com toda a turma.

Foi uma estratégia muito interessante, e nunca tinha observado, uma atividade em que pudessem trabalhar em conjunto a escrita, e um ambiente em que os alunos se ajudavam mutuamente em diversos aspetos (erros, pontuação, formação de frases, na própria escolha de ideias e chegarem a um acordo). Foi notório ver o trabalho em equipa realizado na turma, quer nos diferentes grupos, quer depois em turma, para o produto final da história, em que foi desenvolvido muito o texto descritivo através das imagens.

A escrita criativa, segundo Condemarín e Chadwick (1986, p.159), “é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência”.

Condemarín e Chadwick (1986, p.159) referem que “nas actividades de escrita criativa colocam-se em evidência as relações entre a escrita e as outras expressões da linguagem. As experiências de leitura das crianças são mais significativas quando elas leem os seus próprios materiais.”

Na perspectiva de Fernandes (2015, p.33), “através de tarefas de escrita criativa é desejado que o aluno percorra caminhos que não sejam os habituais, conseguindo associar ideias, criar novas sensações e encontrar novas maneiras de dizer o mesmo.”

Conseguimos perceber que a escrita criativa liga o mundo da imaginação e criatividade com a parte da linguagem e escrita, mesmo que existam alguns alunos que tenham mais dificuldades nestes aspetos. Segundo Fernandes (2015, p.36), “é possível ultrapassar os bloqueios criativos, no entanto é mais proveitoso explorar como os devemos evitar, como

devemos estimular o aluno a desenvolver e a utilizar a sua criatividade, ultrapassando as barreiras que possam existir na produção de um texto”.

### **1.2.7. Relato de estágio 7 – Disciplina de Matemática – 1.º ano**

A aula que vou relatar foi uma atividade que lecionei no dia 31 de janeiro, no âmbito da disciplina de Matemática para a turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta atividade recorri a um material manipulativo que se chama calculadoras Papy para trabalhar a operação da adição, e aproveitando que, neste dia 31 de janeiro, se comemora o Dia Mundial do Mágico, aproveitei para concretizar a aula toda à volta da temática do circo.

Desta forma, antes de iniciar a atividade, decorei a sala com bandeiras à volta, de modo a dar um ambiente parecido com o do circo, e levei uma cartola e uma varinha que utilizei durante o decorrer da aula. No início, cumprimentei os alunos e questionei-os sobre o que viam de diferente na sala e o que o fazia lembrar, realizando sempre pequenas perguntas relacionadas com o seu quotidiano, como se por exemplo, se já tinham ido ao circo, ou o que existia num circo fazendo uma ponte para o dia mundial do mágico.

Após este pequeno diálogo entre os alunos, solicitei ajuda a alguns alunos para distribuírem as calculadoras *Papy* e as respetivas marcas por toda a turma. Nesta aula recorri a um suporte digital em *powerpoint*, que mostrava algumas situações problemáticas e uma personagem (um mágico chamado Vasco) que esteve presente de todas as situações problemáticas e toda a aula.

No decorrer da atividade fui realizando sempre truques de magia ligados às situações problemáticas, o que fez com que os alunos ficassem bastante entusiasmados e sempre à espera do próximo truque, como por exemplo, nesta situação problemática: “No seu segundo truque de magia, o Vasco precisava de muitos lenços, e já tinha 22 lenços. A sua amiga Diana, que era malabarista, deu-lhe outros 16 lenços. Com quantos lenços ficou o Vasco, para o seu truque?” Após realizar esta adição, recorrendo ao material e ao cálculo mental dos alunos, pedi a um deles que retirasse um lenço do meu bolso onde vinham vários enrolados, deixando-os espantados pois foi algo que não estavam à espera. Fui ajudando os alunos ao longo de toda a aula, de modo a que todos os alunos realizassem os desafios propostos e dando *feedback* positivo.

Foi uma aula que me deu muito gosto em realizar/preparar tendo em conta que foi também a primeira vez que utilizei um material manipulativo estruturado numa aula, e que

claramente ajudou muito dos alunos a realizar as adições proposta através de um pequeno jogo lúdico.

No final, arrumámos o material e cantámos e dançámos uma música chamada “Vamos ao Circo” como momento de descontração.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

O professor deve criar um ambiente dinâmico em sala de aula, especialmente para captar a atenção dos alunos de modo a que a aula seja ativa. Segundo Morgado (p.89), “é importante que as actividades ou tarefas propostas mobilizem situações de manipulação, experimentação e descoberta quer ao nível dos materiais, que ao nível dos conceitos”.

Pensei em juntar o que se comemorava naquele dia (Dia Mundial do Mágico) com o tema do circo de modo a tentar cativar os alunos levando-os a completar diversos desafios (situações problemáticas) associados ao mesmo. Segundo Matos e Serrazina (1996):

a aprendizagem da matemática deve estimular a curiosidade e desenvolver a capacidade do aluno para formular e resolver problemas que contribuam para a compreensão, apreciação e poder de intervenção no mundo que os rodeia; e neste processo, deve proporcionar-lhe a experiência e o prazer de enfrentar um desafio e o desenvolvimento da auto-confiança intelectual (p.19).

A matemática é uma disciplina que associada a um jogo pode ter um impacto muito mais enriquecedor para um aluno, tal como afirmam Silva e Santos (2011, p.303), “a capacidade que os jogos têm de cativar os jovens é bem conhecida. Nenhuma outra atividade pode proporcionar o prazer de pensar de uma forma tao evidente, para além da matemática.”

As calculadoras *Papy* são um material manipulativo estruturado que, tal como refere Caldeira (2009a, p.345), “consiste numa série de placas ou painéis, divididos em quatro partes; cada parte tem uma cor diferente do material *Cuisenaire* e representa um valor numérico”. Este material ajuda os alunos a construir o seu pensamento matemático. Caldeira (2009b) afirma que:

o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens diversas. O princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos. Os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas (p. 223).

Pastells (2004) refere também que “o material manipulativo deve usar-se sempre que as crianças dele necessitem. E precisam dele, no mínimo, durante toda a etapa da educação elementar/primária (6-12 anos), para além da fase da educação infantil (0-6 anos”. Desta

forma percebemos então que os materiais em matemática ajudam os alunos no seu raciocínio matemático.

Nesta aula, as Calculadoras *Papy* foram utilizadas para resolver operações mais especificamente a adição, mas, tal como sustenta Caldeira (2009a, p.347), as calculadoras *Papy* “para orientar aprendizagem das operações é necessário considerar, reconhecer, o significado das operações e diferentes situações concretas”.

Foi importante ainda, dar *feedback* a todos os alunos sempre que conseguiam passar um desafio. Tal como refere Sadle (1989, citado em Lopes e Silva, 2011), “a finalidade do feedback é reduzir as discrepâncias entre a compreensão e o desempenho actual do alunos e as finalidades ou os objetivos da aprendizagem, é este o seu enorme “poder”, ou seja, o feedback tem que ser algo que ajude o aluno a perceber que este tem um enfoque formativo quer ao nível cognitivo e da sua aprendizagem, quer ao nível motivacional.

### **1.2.8. Relato de estágio 8 – Disciplina de Estudo do Meio – 1.º ano**

No dia 14 de fevereiro, assisti a uma aula lecionada pela minha colega de estágio, enquadrada na disciplina de Estudo do Meio, relacionada mais especificamente com dia comemorativo de S. Valentim ou Dia dos Namorados, destinada ao 1.º ano do Ensino Básico.

A minha colega começou por cumprimentar/saudar os alunos e questionar os mesmos se sabiam o que se comemorava neste dia e o que é que eles achavam sobre o mesmo, apelando às suas vivências. Depois de dialogar com os alunos, a minha colega contou a lenda de S. Valentim, tendo em conta que nenhum dos alunos conhecia. Após a realização desta pequena contextualização, foi promovida a reflexão entre os alunos que, para demonstrar o amor por alguém, não tem que ser necessariamente namorados, mas sim demonstrar amor por quem gostamos apelando ao quotidiano de cada aluno.

Em seguida, a colega apresentou um livro aos alunos do escritor português, José Jorge Letria, intitulado, *O que é o amor*. Este livro que apresenta vários tercetos, em que o primeiro verso de cada um é sempre “o amor é...”. A minha colega iniciou a leitura do livro e depois cada aluno foi lendo um terceto em voz alta para os colegas. A colega foi sempre dando reforço positivo aos alunos na leitura e ajudando sempre que necessário.

No final da leitura do livro, foi perguntado aos alunos sobre o que falava o livro, e o que lhes transmitiu. Depois da conversa com os alunos, foi-lhes pedido que dissessem para eles o que é o amor, ou seja, a turma dizia “o amor é...” e cada um dizia o que era o amor para si,

tendo em conta que o amor para eles poderia significar algo que os deixasse feliz, que os fizesse feliz e surgiram respostas como “o amor é estar com a família; o amor é abraçar os amigos; o amor é respeitar as pessoas; o amor é dar beijinhos; o amor é brincar com a mana, etc.”.

Posteriormente foi proposto aos alunos, que realizassem sugestões de músicas que conhecessem que tivessem relacionados com o tema abordado, e que foram colocadas e cantadas pelos mesmos, enquanto foram distribuídas duas folhas para a realização de uma atividade.

Uma das folhas era apenas um coração partido ao meio com umas mãos que os alunos tinham que pintar como preferissem e recortar as duas metades. Na outra folha tinha uma frase, para completar, apenas com uma palavra que fosse relacionada com o amor e ilustrar o coração com um desenho que estivesse relacionado com a palavra que escolheu. Depois de realizada a primeira folha com o coração das mãos pintado e cortado, os alunos colaram as mãos do coração na outra folha



a Figura 7.

*Figura 7 – Desenho de um aluno do resultado final*

No final, todos os alunos disseram à turma qual foi a palavra que escolheram e penduraram os seus trabalhos num painel na sala de aula.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Existem dias que ao longo do ano são comemorados na escola, quer pela sua importância (relacionado com o nosso país) quer porque têm alguma história por trás e acaba por se tornar tradição nas nossas raízes. O dia dos namorados ou o dia de S. Valentim é um dia que normalmente é falado na escola e que é realizada alguma atividade sobre a temática. É importante celebrar certas datas especiais em âmbito escolar. Estas datas comemorativas, tal como afirma Fernandes (2015, p. 50), não podem ser abordadas “de forma isolada, mas sim através do envolvimento das crianças em atividades lúdicas.

Segundo Fernandes (2015, p.49), nas datas comemorativas que são realizadas ao longo do ano têm que se constituir “um ambiente harmonioso e promotor de autonomia, envolvidos em elevados níveis de bem-estar emocional e de implicação, respeitando inteiramente as

motivações, interesses, trabalho cooperativo e partilha do poder de decisão entre os adultos e as crianças” Percebemos então que têm que ser uma prática que valoriza os alunos e os seus esforços para atingir novos objetivos. refletindo na sua formação.

A leitura do livro, como já foi referido, estava relacionado com o tema da aula sendo que foi realizada uma antecipação em diálogo sobre a temática, o que é bastante pertinente, tal como refere Sousa (2007, p.47), “antes de começar a ler é importante: activar-se conhecimentos prévios, antecipar sentidos; durante a leitura deve: confirmar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, seleccionar ideias importantes, resumir.” A colega, ao fazer com que cada aluno lesse um terceto, fez com que cada um se sentisse incluído na leitura do livro. Tal como afirma Sousa (2007, p.47), “ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão”.

Após a realização da leitura do livro e após a exteriorização das emoções dos alunos e o que o amor significa para eles, concretizou-se uma ligação entre a história, as músicas e a atividade sobre a temática. Segundo Sousa (2007, p. 37), “as actividades lúdicas baseadas na literatura, dirigidas a crianças e adolescentes, podem estimular a sua criatividade, através de actividades artísticas, musicais e físicas”.

A minha colega teve muito em atenção a opinião dos alunos, e que todos exprimiram o que sentiam e comunicaram bastante. Segundo Morgado (2004, p.101), tem que se ter em atenção o interesse em “organizar o funcionamento da sala de aula no sentido de promover, tanto quanto possível, os níveis de comunicação entre os alunos e entre os alunos e professor, aproveitando-se a interecção dos alunos como factor de aprendizagem e desenvolvimento”.

Na última parte da aula houve um complemento relacionado com a educação artística. Sousa (2003, p. 61) afirma que a educação pela arte “proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa no seu todo”.

### **1.2.9. Relato de estágio 9 – Disciplina de Educação Física ligado à Matemática – 3.º ano**

No mês de fevereiro, assisti a uma aula de Educação Física relacionada com a matemática lecionada pela professora titular de turma. A professora tem no seu horário semanal, 30 minutos destinados à Educação Física onde realiza diversas atividades físicas com os seus alunos, articulando com o professor de Educação Física.

A professora começou por levar os alunos para o espaço exterior, fazendo esta atividade ao ar livre, no recreio da escola. O primeiro jogo foi realizado em pequenos grupos (grupos de 4/5 elementos) ao que a professora deu o nome de “1, 2, 3 Corpo”. Neste jogo os alunos tinham que formar os números ditos pela professora com o seu corpo, deitados no chão, de modo a que quem vê numa perspetiva de cima perceba o número que é. Os números pedidos pela professora foram o 4, 7, 2, 0, 9, sendo que o mais fácil foi o 7 e o mais difícil foi o 2. Foi importante ver a coordenação que tinham que ter em equipa e em perceber como se desenhava o próprio número com o corpo. No final, a professora lançou o desafio de em turma desenharem no chão “3.º A”, de modo a que estivessem todos os alunos e foi notório ver o entusiasmo dos alunos a realizarem esta parte final.

O jogo seguinte foi uma simulação do jogo do galo só que com cordas e coletes, como apresento na Figura 8 abaixo representada.



Neste jogo, o *Figura 8 – Representação do Jogo do Galo* do ponto de partida dos alunos, pois estes terão de correr da zona onde estava marcada até a zona onde se encontrava o jogo e colocar um colete num dos espaços. O objetivo deste jogo é que uma das equipas faça uma linha, vertical, horizontal ou na diagonal, numa fileira de 3, em que o “X” e “O” são os coletes (que foram colocadas pelos alunos e diferenciados pelas cores). Mais uma vez, foi um jogo em equipa.

Depois de 5 rondas do jogo anterior, passámos ao jogo seguinte, cujo nome era Jogo dos “Numarcos”, desta vez já individualmente. Neste jogo foram espalhados vários arcos, cada um com um cartão que tinha número representado. A professora colocou música enquanto os alunos corriam à volta dos arcos até ser dada uma instrução por parte da mesma. Assim que a professora parava a música, dava uma indicação e os alunos tinham que escolher o arco correto (Ex: 1 – têm que ir para um arco que seja represente um número par; 2 – têm que ir para um arco em que o número representado seja múltiplo de 2; 3 – têm que ir para um arco em que o algarismo das dezenas seja o número 2; 4 – têm que ir para um arco que represente um a quantidade de um quarteirão; 5 – Um arco que o número seja múltiplo de 7; 6 – Têm que ir para um arco em que o número representado seja inferior a cinco dezenas);

No final, a professora deixou os alunos brincarem livremente durante um bocadinho e voltamos para a sala, onde foram realizados exercícios de respiração de forma a acalmar os alunos. Foi uma aula dinâmica e os alunos, sem se aperceberem, estavam a treinar a matemática através de jogos lúdicos, e foi uma estratégia que utilizarei no futuro de modo a pudermos “brincar” com a matemática.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

Muitas vezes temos a ideia de que a matemática tem que ser explorada apenas em contexto de sala de aula. Isto é um conceito errado. A matemática existe em tudo à nossa volta e nesta aula pude perceber como através de jogos ligados à educação física é possível ajudarmos os alunos com a matemática. Segundo Morais (2011 p.281), “a matemática pode ser ensinada, aprendida e utilizada em qualquer lugar onde o ser humano se encontre”. Os alunos, ao realizem jogos didáticos relacionados com a matemática, estão a adquirir conhecimentos sem se aperceberem. Morais (2011, p.282) afirma que é importante “fomentar a aprendizagem da matemática nos alunos, para além de se partir dos conhecimentos que já possuem, e ter preocupação em saber o que os alunos podem fazer na vida do dia-a-dia com a matemática que aprendem na escola”.

Através destes pequenos jogos, como por exemplo o jogo do galo, foi uma forma simples de juntar o exercício físico ao raciocínio lógico, treinando também as suas capacidades de concentração e atenção ao lugar onde punham o colete para a sua equipa ganhar. De acordo com Morais (2011, p.284), “é necessário que se cultive a preocupação de se associar, sempre que possível, o saber, o saber fazer e o saber utilizar”.

Todos os jogos realizados foram uma estratégia que a professora arranjou para tornar uma aula de matemática mais dinâmica e lúdica. Pastells (2004) afirma que:

a partir da abordagem realizada ao conceito de jogo, poder-se-á intuir o seu valor enquanto recurso de aprendizagem. As crianças jogam porque o jogo é um prazer em si mesmo, mas a sua maior importância radica no facto de que ele permite resolver problemas simbolicamente e mobiliza vários processos mentais (p.6).

Para além desta aula ser ao ar livre, os alunos puderam nesta aula de Educação Física realizar também exercício físico. Muitas vezes, associamos o exercício físico apenas para desenvolver as capacidades físicas de cada um o que é um conceito errado. Jesus (2002) afirma que a educação física contribui para desenvolver a mente e a personalidade de cada aluno, como por exemplo o convívio e colaboração entre os colegas, ganhar iniciativa e

responsabilidade, saber enfrentar as suas dificuldades e descobrir os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, criar hábitos e muito importante, saberem respeitar e cumprir regras.

Todas as características referidas anteriormente são desenvolvidas nos alunos através dos jogos. Jesus (2002) refere que:

é através do jogo que a criança descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências. A criança aprende jogando e dessa forma o Jogo vai influenciar decididamente a sua personalidade (p.61).

As atividades físicas, de acordo com Lima (1989), são realizadas e destinadas aos alunos e têm um grande contributo para o seu desenvolvimento e para a criação da sua personalidade. É, portanto, imprescindível que as práticas sejam bem orientadas (pelo professor) de forma a criar estímulos necessários à formação da personalidade de cada um. É então necessário que o professor tenha o seu papel de orientador em todas as atividades e realize reforço positivo, motivando os seus alunos.

#### **1.2.10. Relato de estágio 10 – Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano**

No dia 1 de abril lecionei uma aula no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, relacionado mais com o âmbito das ciências experimentais, na aprendizagem baseada na resolução de problemas em ciências.

A aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências é uma abordagem em que é proposto um problema ao qual os alunos têm que encontrar uma solução para esse mesmo problema. Desta forma, resolvi abordar com os alunos a questão: Qual é o melhor líquido para fazer bolhas? Antes de iniciar a aula, foram estabelecidas regras de como estar numa aula, visto que resolvi mudar o espaço e a aula decorreria no ginásio da escola. Foram também estabelecidas regras de trabalho de grupo, porque iriam trabalhar em grupos de 5 elementos. Desta forma, quando me deslocuei para o ginásio já tinha preparado o mesmo com os materiais necessários para a atividade proposta bem como as áreas em que cada grupo iria estar.

Iniciei a contextualização do tema que iríamos abordar na aula, pedindo a um aluno para abrir um envelope que continha uma adivinha (O que é, o que é...sopra-se para se formar, brilha na ponta da argola, e sem destino põe-se a voar?) levando ao tema da aula. Depois das respostas dos alunos, solicitei a um deles para carregar no botão de uma máquina de bolhas, de modo a perceberem o que era, questionando-os sobre que líquido é que eles achavam que estava dentro da máquina para fazer as bolhas de sabão.

Após este pequeno diálogo, pedi a um aluno para distribuir uma folha de registo em forma de bolha de sabão que continha a questão: “Na tua opinião, achas que é possível fazer bolhas com líquidos diferentes? Justifica...”, de modo a identificar as conceções alternativas de cada aluno. Após cada um escrever foi partilhado em turma as suas opiniões e definimos o problema, “Qual o melhor líquido para fazer bolhas?”.

Foram assim disponibilizados os materiais para a resolução deste problema em que cada grupo tinha: um tabuleiro com 5 copos (cada copo já com as quantidades de líquidos que iriam misturar com a água, (vinagre, óleo vegetal, detergente da louça com glicerina, detergente da roupa e sabonete líquido), uma garrafa de água de 1,5 l, papel, 2 varetas de plástico munidas de um anel e uma colher. Foram então formados os grupos e cada grupo tinha que descobrir a solução para o problema proposto.

Assim que cada grupo terminou e chegou a uma conclusão voltámo-nos a juntar em grande grupo, em que agora cada grupo foi à frente partilhar os seus resultados, do qual percebemos que todos os grupos tinham chegado à mesma conclusão e que o líquido que fazia mais bolhas era o detergente da louça com a glicerina.

Depois de os alunos apresentarem as suas hipóteses foi altura de realizar a integração dos conhecimentos através de cartolinas que continham as soluções do problema e conhecimentos científicos que foram lidas pelos alunos e discutidas em turma. De seguida, foram realizadas atividades de enriquecimento destinadas a aprofundar ou a explorar mais os conhecimentos sobre a temática, questionando os alunos sobre o tipo líquidos que poderiam ser usados numa próxima vez para testar. No final, depois de sistematizar tudo o que foi realizado na aula, foi pedido aos alunos para voltarem a juntar nos grupos de trabalho, e foi realizado um concurso de quem formava a maior bolha e quantos segundos aguentava, de modo a concretizarmos um *record* de turma.

### **Inferências e Fundamentação Teórica**

A abordagem do ensino das ciências através da resolução de problemas, segundo Morgado e Leite (2012, p.511), “é uma abordagem didática, recentemente introduzida em Portugal, que exige uma mudança radical no papel do professor, designadamente de Ciências”. Também Jacob (2013, p.119) afirma que a “implementar e desenvolver uma Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas pode ser o ponto de partida e de viragem”.

Os alunos através desta metodologia, têm a capacidade de autonomamente descobrirem soluções para um determinado problema, sendo apenas que o professor é apenas um orientador. Morgado e Leite (2012, p. 512) preconizam que “esta concepção baseia-se na ideia que o aluno tem conhecimentos e capacidades que lhe permitem aprender ... a partir de fontes de informação, de diversa natureza, e, assim construir soluções para os problemas que ele considera relevantes”. Leite e Esteves (2005) afirmam ainda que:

a resolução dos problemas é, assim, um meio não só para a realização de aprendizagens conceptuais, mas também para o desenvolvimento integrado de competências específicas de uma dada área de saber (dos domínios do conhecimento substantivo e processual, do raciocínio e da comunicação) e de competências gerais (relacionadas com resolução de problemas, tomada de decisões, aprender a aprender, pesquisa e utilização de informação, autonomia e criatividade) e, se o processo se realizar em grupo, de competências de relacionamento interpessoal, nomeadamente, cooperação e tolerância (p.1756).

Para que esta metodologia seja eficaz é preciso que os alunos tenham interação com ela e saibam como a mesma funciona. De acordo com Lopes e Silva (2011, p.124), “a resolução de problemas exige a compreensão da tarefa, a concepção de um plano que conduza à sua resolução, a execução desse plano e, por último, uma avaliação que dirá se o objectivo, resolução do problema, foi alcançado”. É importante, portanto falar com os alunos sobre o que se sucederá no decorrer da aula e estabelecer as regras de modo a que exista efetivamente aprendizagem.

Um dos aspetos ao qual se dá bastante relevância na resolução de problemas é saber as concepções alternativas de cada aluno. Martins (2007, p.6) refere que “no que respeita à aprendizagem das ciências dá-se especial relevo às concepções alternativas dos alunos sobre conceitos centrais e suas implicações para outras aprendizagens”. Martins et al. (2007, p.33) afirmam ainda que “há que equacionar as ideias prévias identificadas nos alunos, por diversos processos”, que no meu caso foi realizado através de um registo escrito respondendo a uma pergunta. Sabermos o que os alunos já sabem sobre um determinado tema e mudarmos o espaço da aula, leva-nos, segundo Lopes e Silva (2011, p.137), a uma estratégia de integração do conteúdo que pretende “relacionar a aprendizagem com as experiências anteriores, os conhecimentos ou os interesses dos alunos, por exemplo, baseados na aprendizagem, fazer visitas de estudo, usar o recreio da escola para dar aulas, encorajar a reflexão”.

Para a realização desta atividade baseie-me num livro de Thouin, que contém diversas propostas para realizarmos com os nossos alunos. Thouin (2010, p.9) revela que este tipo de atividade baseada na resolução de problemas “permitem a evolução dos conceitos das crianças”.

Podemos então perceber que este tipo de atividades, para além de deixar os alunos bastantes entusiasmados, faz com que ganhem autoestima em saber que podem solucionar um problema. A exploração de um determinado conteúdo, através da resolução de problemas, segundo Thouin (2004, p. 14), “no caso das ciências e da tecnologia, as actividades de resolução de problemas são as mais importantes e as que proporcionam mais formação, uma vez que a actividade científica é essencialmente uma actividade que consiste em resolver problemas”. É uma metodologia que irei aplicar como futura docente e que revela bastantes evoluções nos alunos.

## **CAPÍTULO 2 – Planificações**

### **2.1. Síntese do Capítulo**

Este capítulo compreende as planificações, e está distribuído em duas partes, são elas: uma primeira parte inicial que remete para uma fundamentação teórica, sustentada por autores da especialidade, e uma segunda parte que contém planificações que foram implementadas em contexto escolar ao longo do estágio realizado.

Destas oito planificações, as primeiras quatro destinam-se à Educação Pré-Escolar, e as outras quatro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **2.2. Fundamentação Teórica**

A planificação é um elemento muito importante na vida de um professor, pois pretende orienta-lo, sobre diversas vertentes durante o decorrer de uma aula/ atividade. De acordo com Clark & Peterson (1986, como citado em Serrazina, 2017, p.9), a “planificação é um aspeto importante e muitas vezes pouco apreciado da prática de ensino, sendo o momento em que os

professores tomam decisões que, em última análise, têm um forte impacto nas oportunidades que os alunos têm para aprender”.

Zabalza (1992, p.47) também refere que a planificação “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”, isto é, a planificação é um apoio para o que vai decorrer durante uma atividade ou aula.

A planificação de uma determinada aula ou atividade leva também a que o professor perceba o que é ensinado nas escolas, isto é, faz com que o professor entenda o currículo e que o consiga adaptar e transformar na sua planificação através de algumas supressões e interpretações, tal como afirma Arends (2008).

A postura que o professor adota numa sala de aula pode influenciar a planificação que se pretende implementar bem como a postura das crianças/alunos. Tal como referem Silva e Lopes (2015):

as decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos: determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham e as estratégias e atividades de aprendizagem em que se envolvem (p.3).

O processo de ensino e aprendizagem requer que o professor tenha presente 4 grandes conceitos, são eles: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Desta forma, estes 4 conceitos reúnem-se neste grande elemento a que chamamos de planificação (Pacheco & Flores, 1999, p.168).

Para estas planificações serem bem utilizadas por parte dos professores e serem bem implementadas nas aulas/atividades, estas têm que ter os objetivos e um processo bem definido. Os mesmos autores defendem que para que haja uma aprendizagem, é necessário “selecionar os objetivos de aprendizagem que constituem declarações claras e válidas do que pretendem que os alunos saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem” (p.5).

De acordo com Zabalza (1992, p.82), é importante que “os objetivos sirvam para o que devem servir: ser uma ajuda para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo”. Desta forma, se o professor tiver estes objetivos bem definidos na sua planificação, os alunos terão uma melhor facilidade a compreender o que se pretende.

Estes objetivos podem também partir do interesse das crianças num determinado conteúdo e das suas vivências, como refere Serrazina (2017, p.11), “muitos professores

partem daquilo que sabem ser os interesses e conhecimentos dos alunos e, a partir daí, definem os objetivos, não constituindo a especificação dos objetivos o primeiro passo na planificação”.

Com base em tudo o que já foi referido anteriormente, é relevante saber que existem diversos tipos de planos de aula. Arends (2008, p.118) afirma que “os objetivos educacionais são usados em conjunto com as planificações de aulas” e que “os professores elaboram planificações a curto e a longo prazos”. Ao longo deste capítulo, são apresentados planos de aula a curto prazo, ou seja, planos de aula diários. Este mesmo autor defende que os planos de aula diários “esquemam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação”. Todas as planificações apresentadas neste capítulo contêm os aspetos anteriormente referidos.

Os planos de aula tendem a apresentar sempre estratégias diversificadas. Stenhouse (1984, como citado em Pacheco e Flores, 1990, p.159) refere que uma estratégia de ensino “pode ser definida como uma organização de uma atuação dentro de um processo pedagógico bem definido, obedecendo a objetivos previamente determinados e tendo em consideração as características da realidade a que se aplica e os recursos de que se dispõe.

As estratégias, que são aplicadas em cada atividade/aula, pretendem que se consiga captar a atenção dos alunos bem como a sua motivação, levando a uma melhor aprendizagem. A motivação é algo que conduz à captação da atenção de cada criança e que depende de um desejo ou de um grau de satisfação que se espera para obter uma determinada situação. (Silva & Lopes, 2015).

Os mesmos autores referem ainda que existem diversos fatores que podem influenciar a implementação de cada estratégia, são eles:

a natureza da tarefa, o prazer e a motivação que a sua realização suscitam, a hora do dia em que se realiza, a emoção envolvida, o tipo de informação que envolve (visual ou auditiva), o nível de conhecimento que se exige, as competências mais ou menos automáticas associadas à sua realização, a idade do aluno, estratégias de ensino, qualidade da apresentação, etc. (p.66).

Deste modo, concluímos que as planificações são um auxílio muito importante na vida de um professor e que tem uma grande influência numa aula ou atividade, quer para o professor, quer para o aluno.

## 2.3 Planificações em Quadro

### 2.3.1 Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação

No quadro 2 apresento a planificação de uma atividade para o grupo dos 3 anos, cujo o objetivo é trabalhar a Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Matemática. Esta atividade surgiu de uma música criada por mim com o auxílio da guitarra clássica que serviu de contextualização para atividade apresentada abaixo.

Plano de Atividade – Área da Expressão e Comunicação – 3 anos			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Domínio da Matemática:<ul style="list-style-type: none"><li>– Construção de pictograma;</li><li>– Associação do número a quantidades.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cantar uma música sobre a borboleta recorrendo à guitarra clássica;</li><li>▪ Realizar uma atividade com as crianças relacionada com borboletas e construir um pictograma (ex.: A criança lança um dado e vê o número que calhou. Com esse número colocam a quantidade de borboletas no pictograma no respetivo sítio);</li><li>▪ Questionar as crianças sobre os dados do pictograma;</li><li>▪ Solicitar às crianças para arrumarem as borboletas nas caixas de papel e virarem a placa;</li><li>▪ Realizar alguns exercícios de quantidades associadas ao número representado;</li><li>▪ Sintetizar com um diálogo com as crianças.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Guitarra Clássica;</li><li>▪ Dado Grande;</li><li>▪ Placa para a construção do Gráfico;</li><li>▪ Caixa de Papel com borboletas em mosgami.</li></ul>

Quadro 2 – Planificação da atividade da Área da Expressão e Comunicação

Iniciei a atividade a cantar uma música criada por mim sobre a borboleta, de forma a realizar uma ponte para a atividade seguinte. Esta música foi tocada por mim com um instrumento musical (guitarra clássica). De acordo com Veríssimo (2012):

a música é uma forma agradável de fornecer a base de conhecimento prévio para a aprendizagem, pois pode ser utilizada para promover o interesse por um dado tema, uma dada área. A partir daí a aprendizagem é mais fácil e maior, pois o interesse é estimulado (p.13).

Desta forma, a música apresentada sobre borboletas deixou as crianças mais dispersas para a atividade que se seguia. A guitarra clássica, sendo um instrumento musical chamou a atenção das crianças, deixando-as bastantes curiosas, visto que muitas delas ainda não conheciam o material. Segundo Veríssimo (2012, p.17), “no tocar, o educador possibilita à criança a oportunidade de experimentar algo que não é comum no dia-a-dia: os instrumentos musicais. Através desses é possível criar”.

Seguidamente, dinamizei uma atividade com base na construção de um pictograma com borboletas em material mosgami, de forma a trabalhar a componente de matemática referente à organização e tratamento de dados. Segundo Silva et al. (2016, p.78), “na vida do jardim de infância, surgem muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano e da realização de experiências e projetos”. Desta forma, a partir da música cantada pelas crianças, partimos para a construção de um pictograma relacionado com o que tinha sido falado anteriormente.

Na construção de um pictograma, de acordo com Ponte e Serrazina (2000):

usa-se uma representação do nosso objecto, que se repete o número de vezes adequado, para indicar a quantidade de elementos que existe em cada categoria. No fundo, trata-se de uma representação semelhante ao gráfico de barras, onde a barra é substituída por um certo número de figuras (ou partes de figura) que representam o valor existente em cada categoria dos dados (p.215).

Desta forma, na atividade, as figuras que foram utilizadas como representação foram as borboletas. Após a realização do pictograma, é importante investigar os seus dados e discutirlos em grupo, de modo a perceber se as crianças compreenderam o mesmo, tal como afirmam Castro e Rodrigues (2008, p.72), “após a construção do gráfico (pictograma, barras ou circular), deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere (se permite dar resposta à questão inicial, qual a categoria menos frequente, qual a mais frequente...)”. Nesta idade, serão questões simples como “Qual é a cor das borboletas que existem em maior quantidade? Quais as cores das borboletas que têm a mesma quantidade?”. É claro que o educador/ra terá que estar sempre desperto para ajudar as crianças caso exista alguma dúvida por parte das mesmas.

Depois de todos as crianças estarem à vontade com a atividade do pictograma e terem compreendido o mesmo, segue-se uma atividade em que as crianças teriam que associar o número representado na flor à quantidade de borboletas, exemplo: numa flor está representado no seu centro, o número 5, as crianças colocam assim 5 borboletas nessas flores. De acordo com Antunes e Brito (2013), este exercício permite que “à medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido do número vão conseguindo pensar nos mesmos sem necessitarem dos objetos para associar às suas contagens, estabelecendo relações entre os números” (p.3).

### **2.3.2 Planificação da Atividade da Área de Conhecimento do Mundo**

No quadro 3 apresento a planificação de uma atividade para o grupo dos 4 anos, enquadrada na área do Conhecimento do Mundo, mais direcionada para a educação ambiental: reduzir, reutilizar, reciclar e separação do lixo.

Plano de Atividade – Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Ambiental:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os 3’RS e Separação do lixo;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visualização de um vídeo de forma a que as crianças descubram o tema da aula;</li> <li>▪ Dialogar com as crianças, fazendo a ponte para uma apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre alguns acontecimentos do vídeo;</li> <li>▪ Questionar as crianças do que sabem sobre reduzir, reutilizar, reciclar (3’RS) e a separação do lixo e explorar esse tema, bem como os ecopontos;</li> <li>▪ Realizar uma atividade com um fantoche (personagem criada por mim como defensor do Planeta e que irá acompanhar toda a aula);</li> <li>▪ Solicitar às crianças que recolham o lixo que está espalhado pela sala de aula com a ajuda do fantoche (as crianças irão procurar o lixo que está espalhado e apanha-lo com as luvas vestidas);</li> <li>▪ Pedir às crianças para uma a uma colocarem o lixo recolhido, nos ecopontos grandes nos respetivos lugares de forma verificar se são colocados nos sítios corretos;</li> <li>▪ Visualização de um vídeo alusivo a uma música para as crianças cantarem e dançarem;</li> <li>▪ Diálogo com as crianças sobre o que foi aprendido, como forma de conclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Projetor;</li> <li>▪ Colunas;</li> <li>▪ Vídeo no site da UNESCO realizado por mim e por uma colega;</li> <li>▪ Apresentação em <i>PowerPoint</i>;</li> <li>▪ Ecopontos em cartão;</li> <li>▪ Alguns materiais (caixas de ovos, rolos de papel, garrafas de vidro etc...);</li> <li>▪ Fantoche;</li> <li>▪ Vídeo alusivo a uma música.</li> </ul>

Quadro 3 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Esta aula foi iniciada com um vídeo como forma de contextualização, realizado por mim e por uma colega minha, sobre os 3’RS (reduzir, reutilizar, reciclar) e a separação do lixo nos diversos ecopontos que é um tema que conduz à educação ambiental e que deve ser trabalhado cada vez mais com as crianças de modo a cumprir as ODS (Objetivos de desenvolvimento sustentável). De acordo com Carapeto (1998, p.210), “o circuito de reciclagem compreende várias fases: remoção, que inclui deposição e recolha (seletiva ou não), triagem ou pré-processamento (separação dos diferentes componentes dos resíduos a reciclar), armazenamento, transporte e reprocessamento”. Desta forma, devemos explicar às crianças estes diversos termos de modo a que estas consigam agir de forma responsável sobre este tema.

O vídeo funcionou como meio de motivação para a atividade. Segundo Moran (2006, p.39), “um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a

curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”.

Depois da visualização do vídeo é importante questionar as crianças sobre o que viram e esclarecer algumas dúvidas que surjam, pois Morgan (2006) afirma que:

o professor não deve ser o primeiro a dar a sua opinião, principalmente em matérias controvertidas, nem monopolizar a discussão... deve posicionar-se, depois dos alunos, trabalhando sempre dois planos: o ideal e o real; o que deveria ser (modelo ideal) e o que costuma ser (modelo real) (p. 42).

No decorrer de toda a atividade, recorri a um fantoche como meio de motivação para as crianças. De acordo com Rodrigues (2012, p.1), as atividades que envolvam fantoches ajudam “no desenvolvimento das competências sociais e mais especificamente da expressão-comunicação e da socialização da criança integrada na Educação Pré-Escolar”. A utilização do fantoche, permite que as crianças consigam entrar para o mundo imaginário, tal como afirma Leenhardt (1974, p.51), “o que é importante nos jogos com bonecos é a possibilidade que a criança tem de se imaginar na realidade, logo de permanecer no imaginário”, conseguindo assim a sua atenção.

A exploração das crianças pela a sala à procura do lixo (com luvas) foi uma estratégia importante de modo a perceber o que é que as crianças sabiam sobre o que devia ou não estar espalhado na sala. É essencial referir às crianças que, de acordo com Almeida (2016):

os ecopontos são contentores, destinados a receber resíduos previamente separados para posteriormente proceder-se à sua reciclagem. Cada um deles possui uma cor diferente o que facilita a separação dos materiais. Os ecopontos servem para colocar os resíduos adequados em cada contentor para que possam ser reciclados posteriormente (p.95).

É pertinente ainda referir que os materiais que foram separados, poderiam também ser reciclados, sensibilizando os alunos que os produtos que podem ser reutilizáveis de modo a arranjar formas de inovar esses materiais de diversas formas utilizando a sua imaginação. (Almeida, 2016). Depois das crianças colocarem os resíduos corretamente nos respetivos ecopontos, em jeito de consolidação, foi colocada uma música sobre tudo o que foi referido na atividade e as crianças dançaram para descontraí-las.

### **2.3.3 Planificação da Atividade da Área de Conhecimento do Mundo**

O quadro 4 apresenta uma planificação de uma atividade desenvolvida na área do conhecimento do mundo com o grupo dos 5 anos.

Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade Experimental: Será que a gelatina que tem mais açúcar é mais pesada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuir o protocolo experimental a todas as crianças;</li> <li>Colocar o material necessário numa mesa à frente das crianças para todas possam observar;</li> <li>Contar uma pequena história, criada por mim, que leve à questão problema da atividade experimental;</li> <li>Dialogar com as crianças sobre as suas previsões da atividade experimental;</li> <li>Executar a atividade experimental com a ajuda das crianças;</li> <li>Realizar um diálogo com as crianças sobre a atividade realizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Projeter;</li> <li>Colunas.</li> <li>Protocolos Experimentais;</li> <li>Material para a atividade experimental.</li> </ul>

Quadro 4 – Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Esta atividade teve como principal objetivo a exploração e experimentação das crianças. O ensino realizado através das experiências (ensino experimental), segundo Sá e Varela (2004, p.36), faz com que as crianças explicitem “as suas ideias e modos de pensar sobre questões, problemas e fenómenos” e que também que argumentem e contra-argumentem “entre si e com o adulto quanto ao fundamento das ideias”.

Iniciei a atividade com a distribuição de um protocolo experimental. Todas as atividades experimentais devem ter um protocolo experimental de modo a orientar as crianças e a própria professora ou educadora. De acordo com Santos (2002, como citado em Correia, 2012 p.17), o protocolo experimental funciona “como uma simples receita, pois é para seguir “passo a passo” no decorrer da realização de uma atividade experimental.” Correia (2012, p.18) afirma também que estes protocolos têm que conter “uma questão a investigar, uma questão em forma de previsão, o material a utilizar, o procedimento experimental e questões que orientam a conclusão.”

Desta forma, a aula foi introduzida com uma pequena história relacionada com o tema que percorreu todo este dia (as cores). Esta história foi criada de modo a levar à questão-problema principal “Será que a gelatina com que tem mais açúcar fica em baixo ou mistura-se?”. Numa fase inicial as crianças através das suas vivências preencheram o parâmetro das previsões. Santos (2002, como citado em Correia, 2012) afirma que:

se o processo ocorre cientificamente, por exemplo, tendo em conta todas as evidências, fazendo previsões justificadas e testando-as rigorosamente, as ideias que emergem de uma investigação científica podem ser consistentes com a evidência encontrada. O sucessivo testar de ideias emergentes, à medida que uma nova experiência é encontrada, fornece aos alunos uma maior capacidade de compreensão de uma gama cada vez maior de experiências (p.12).

Assim sendo, passei por todas as crianças de modo a perceber o que elas achavam sobre o assunto e continuar com a atividade para percebermos o que iria acontecer, se as gelatinas se iriam misturar todas e criar uma cor homogénea não interessando a quantidade de açúcar de cada uma ou se as gelatinas que tinham mais massa (maior quantidade de açúcar) ficariam por baixo e as com menor massa por cima, não se misturando. Após um diálogo com os alunos sobre as suas previsões, iniciamos a experiência.

Numa fase inicial, verificamos se tínhamos todo o material necessário para a realização da mesma e começamos o procedimento com os diferentes passos, rigorosamente. Todos os passos foram realizados pelas crianças, com o meu auxílio sempre que necessitavam. Após a realização da mesma fomos verificar os nossos resultados.

Para esta atividade é importante explicar às crianças que a gelatina que tem maior massa não significa mais que seja mais pesada pois são contextos diferentes. De acordo com Gonçalves, Gomes e Morais (2012):

a massa de um corpo é uma medida da quantidade de matéria que o constitui. Se um corpo é formado por mais matéria do que outro, então esse tem maior massa. A massa é uma propriedade do corpo à qual se atribui um valor expresso em quilogramas (p.99).

Este conceito para crianças de 5 anos não é um conceito fácil, mas expliquei que as como observamos tinham todas as mesmas quantidades no início e marcamos com uma caneta para verificar esta situação. Quando acrescentámos açúcar vimos que a quantidade de cada copo aumentou e marcámos novamente com a caneta no copo a sua quantidade, ao que elas verificarem que uns tinham mais matéria do que os outros através das riscas. Desta forma, quando ocorreu a mistura das gelatinas percebemos estas não se misturavam porque tinham diferentes massas verificando todas as cores das gelatinas de modo a criar um arco-íris.

De seguida fomos analisar os resultados com as previsões das crianças e concluímos a nossa atividade experimental com um diálogo de grupo.

### **2.3.4 Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação**

O quadro abaixo apresenta uma planificação de uma atividade realizada com o grupo dos 5 anos na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e também incorpora a educação artística.

Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado Gráfico, sílabas e fonemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedir às crianças para se sentarem em semicírculo para uma melhor visualização da história;</li> <li>▪ Ler a história “O dia em que os lápis desistiram”;</li> <li>▪ Questionar as crianças sobre a história e esclarecer algumas dúvidas que surjam;</li> <li>▪ Distribuir as letras móveis e os flanelógrafos às crianças, e explorar algumas palavras com as crianças, relacionadas com a história (Ex: Ditar as palavras Uva, Dia e Carro (letra a letra));</li> <li>▪ Realizar um Ditado Gráfico com base na história;</li> <li>▪ Pedir às crianças para fazerem um desenho baseado na história;</li> <li>▪ Sintetizar com um diálogo com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Livro “O dia em que os lápis desistiram”</li> <li>▪ Flanelógrafo;</li> <li>▪ Letras móveis;</li> <li>▪ PowerPoint;</li> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Projetor;</li> <li>▪ Proposta com o Ditado gráfico;</li> <li>▪ Proposta de desenho livre com base na história.</li> </ul>

Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Para esta atividade, pedi às crianças para se sentarem em roda à minha frente para uma melhor visualização do livro. Resolvi escolher para esta aula o livro intitulado de “O dia em que os lápis desistiram”, uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (2021), um plano que refere a leitura com uma competência básica “para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural – indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e ao desenvolvimento económico e social do país” (p.1). Em todas as aulas que leciono, pretendo sempre abordar livros que abrangem o plano nacional de leitura.

Este livro fala sobre os diferentes lápis de cor e a importância de cada um. Revela assim as diferenças que existem e como cada um é importante e especial à sua maneira.

Conforme fui lendo o livro, fui pedindo a colaboração das crianças, pois o livro consiste numa série de cartas, escritas por cada lápis. Desta forma sempre que começava a ler a carta, as crianças é que diziam qual era o lápis, sendo assim uma leitura participativa.

Depois de ler a história e tirar algumas dúvidas que surgiram, realizei uma atividade com letras móveis. As letras móveis ajudam a criança a reconhecer o som das letras (fonemas) e a aplica-los nas palavras que forem ditadas ou copiadas, ou seja, juntam o fonema ao seu grafema. De acordo com Ruivo (2009), os professores e educadores utilizam as letras móveis nas suas aulas pois as crianças:

manipulam este material didático que consideramos de grande valor pedagógico porque permite aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas (p. 353).

As crianças realizaram no seu flanelógrafo as palavras ditadas em que eram ditadas letra a letra de forma a que toda a turma pudesse acompanhar. Nesta atividade, pretendia que a

crianças juntassem a oralidade (a palavra que ouvem) à escrita. De acordo com Sim-Sim (2009, p.9), a “oralidade e escrita, embora partilhando o objetivo da comunicação verbal, possuem características distintas”. Desta forma este é um processo complicado e demorado e quanto mais for trabalho, melhor se atingirá o objetivo pretendido.

Depois das palavras ditadas, projetei uma palavra apenas para as crianças realizarem uma cópia para ver se estas reconheciam as letras e como estavam ao nível da lateralização, e as letras móveis, sendo um material bastante lúdico ajuda que as crianças estejam motivadas enquanto aprendem. Ruivo (2009) afirma:

que as questões de lateralização e orientação espacial, trabalhadas atempadamente pelas educadoras, são ultrapassáveis: “...ajudá-los a identificarem a grafia simétrica do /b/ e do /d/...”; assim como as dificuldades relacionadas com a concentração da atenção “é difícil ...manter-lhes a atenção...” , que pode passar pela falta de motivação. Nesta situação a educadora experiente conseguirá resolver através da aplicação de estratégias diversificadas e lúdicas que ajudará a criança a concentrar a atenção (p.348).

Em seguida, realizei um ditado gráfico com as crianças para me ajudar a perceber esta parte da lateralização que é tão importante. O ditado gráfico estava relacionado com a história como podem verificar no anexo 1. Este ditado gráfico não incluía qualquer tipo de escrita, tal como estamos habituados a observar.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p.96) preconizam que o ditado leva a um caminho pedagógico pessoal pelo que o professor deve ter em consideração diversas modalidades que levem as crianças a praticar um ditado, mas conjugado com outras atividades. Este ditado gráfico tenta abordar a área da educação artística mais concretamente com o subdomínio das artes visuais como cortar papel de lustro colorido (ajuda a desenvolver a motricidade fina), pintar e desenhar ao mesmo tempo que seguem regras que são expostas, o que leva a uma motivação das crianças.

Para terminar, distribui às crianças uma proposta de trabalho em que tinham que realizar um desenho à sua vontade com base na história abordada ao longo da aula. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (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.”

### **2.3.5 Planificação da Disciplina de Português**

A planificação que se encontra no quadro 6 foi realizada numa turma do 1.º ano de escolaridade, na disciplina de Português.

Plano de Aula – Português – 1.º ano			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdo Gramatical: Singular e Plural;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualizar uma curta metragem (5 minutos);</li> <li>Entregar aos alunos, um avião grande (maqueta) e fazê-lo “voar” pela sala de aula, ao mesmo tempo que cada um diz uma palavra que descreva a curta metragem (registar as palavras dos alunos);</li> <li>Apresentar uma palavra ao aluno e solicitar que a leia em voz alta e perguntar se a palavra que acabou de ler, representa uma unidade ou mais do que uma unidade (ex: menino);</li> <li>Questionar qual é a palavra que utilizamos na língua portuguesa para representar apenas uma unidade (singular) ou mais do que uma unidade (plural);</li> <li>Realizar um pequeno jogo, em que a pares (dois alunos) iram escolher uma estrela que contem uma palavra (plural ou singular) e que terão que colocar no respetivo lugar, numa placa de esferovite;</li> <li>Concretizar a dobragem do avião, onde os alunos irão escrever a palavra que referiram no inicio da aula, dentro do avião;</li> <li>Deslocar as crianças para o pátio, onde as crianças irão lançar os seus aviões e dizendo em simultâneo a sua palavra em voz alta;</li> <li>Sistematizar a aula com um diálogo com os alunos no pátio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Suporte Digital;</li> <li>Colunas;</li> <li>Vídeo – Curta Metragem ;</li> <li>Quadro Interativo;</li> <li>Estrelas com palavras;</li> <li>Placas em esferovite;</li> <li>Papel para dobragem;</li> <li>Canetas e Lápis.</li> </ul>

Quadro 6 – Planificação da aula da disciplina de Português

Iniciei esta aula, contextualizando com uma curta-metragem, de 5 minutos, com uma intenção educativa e sentimental, uma condensação de uma história em poucos minutos (não superando os 30 minutos) que transmite expressividade e permite criar expectativas no espetador (Penã, 2007).

Segundo Penã (2007, p.3), a curta-metragem “ajuda a motivar o aluno e focar a sua atenção num único enredo (as curta-metragem, geralmente, no desenrolam mais do que uma história)”. Na curta-metragem apresentada não houve qualquer tipo de comunicação verbal, apenas auditiva (através da música) e gestual/corporal. Penã (2007, p.3) revela que “às vezes encontramos curtas-metragens com pouco ou nenhum diálogo, o que permite aos alunos fazerem pequenas descrições das imagens e aprender um novo vocabulário”. Após a visualização da curta-metragem, as crianças falaram sobre o que observaram, percebendo que

interpretaram toda a história apenas pela linguagem corporal e pela música, e falaram sobre o que sentiram ao observar o mesmo.

É importante dar oportunidade aos alunos para falarem sobre o que sentem no seu dia-a-dia e sobre determinados assuntos, promovendo nos alunos um sentimento de valor, de modo a desenvolverem a sua autoestima, confiança, competências e capacidade de autocrítica (Morgado, 2004). Ao falarem sobre os seus sentimentos, exteriorizam as suas emoções, que de acordo com Martins e Pedrosa (2017, p.176), as emoções “geram pensamentos que nos ajudam a compreender o mundo e nós próprios...”.

De seguida, foi explorado o conceito de singular e plural, através de uma atividade com materiais não estruturados criados por mim, (uma caixa com estrelas, em que cada estrela continha uma palavra). Barbosa e Vale (2018, p. 84) afirmam que devem ser “consideradas estratégias que implicam a utilização de materiais, para levar os alunos a pensar nas modificações que vão sofrendo, e estejam alinhadas com as aprendizagens esperadas, assim como com o trabalho colaborativo e as discussões que proporcionam”.

Esta atividade foi realizada a pares, em que cada par tinha que ler a palavra da estrela que escolheu e perceber se estava no plural ou no singular. Segundo Leite e Fernandes (2002, p.60), a interação entre pares “favorece a aprendizagem activa e propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas, e, simultaneamente, quer no seu processo de aprendizagem, quer no dos seus pares”.

Após esta dinâmica ter terminado, foi realizado uma dobragem (avião de papel, relacionado com a curta-metragem). De acordo com Barbosa e Vale (2018, p. 85), “as dobragens poderão constituir uma estratégia dinâmica, criativa e apelativa”. A execução de uma dobragem, segundo ainda Barbosa e Vale (2018, p.85), “envolve os alunos fisicamente, exigindo capacidades auditivas e estímulos visuais, e é através destas ações, que implicam habilidades espaciais, que vão sendo construídas e discutidas as ideias”. De forma a dar um significado ao avião feito pelos alunos, cada um escreveu a palavra que tinham dito inicialmente (sobre o que tinham sentido ao verem a curta-metragem) e foram lançar os seus aviões para o pátio, dizendo a sua palavra em voz alta. Dias (2017, p.14) afirma que “o espaço exterior é um meio diferente do ambiente de sala de aula, onde podem ser exploradas outras experiências, vivências, atividades e mobilidade que não é possível no espaço interior de sala de aula”.

### 2.3.6 Planificação da Disciplina de Estudo do Meio

A planificação abaixo apresentada, para uma turma de 2.º ano, que teve como objetivo trabalhar a disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente a alimentação saudável e higiene alimentar.

Quadro 7 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Aula – Estudo do Meio – 2.º ano			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentação Saudável e Hábitos de uma alimentação saudável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deslocar os alunos desde a sala de aula para o refeitório da escola;</li> <li>▪ Questionar os alunos sobre o espaço em que se encontram e para que serve;</li> <li>▪ Entregar aos alunos, um saco preto e pedir que cada um retire um objeto de dentro do mesmo;</li> <li>▪ Perguntar a cada criança qual o alimento que representa aquele objeto representa e se está inserido na sua alimentação;</li> <li>▪ Apresentar aos alunos, uma roda dos alimentos, vazia, que está exposta na parede do refeitório;</li> <li>▪ Questionar os alunos sobre as diferentes sessões da roda dos alimentos, e pedir-lhes para colocar o alimento que lhes calhou, no sitio que acham ser o correto;</li> <li>▪ Discussão em turma sobre a roda realizada;</li> <li>▪ Mostrar algumas imagens de hábito saudáveis/não, saudáveis e falar com os alunos sobre isso e correção da roda dos alimentos se necessário;</li> <li>▪ Sistematizar a aula com um diálogo com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saco preto, com objetos a simular alimentos;</li> <li>▪ Roda dos alimentos em Feltro;</li> <li>▪ Imagens em papel A4 ;</li> <li>▪ Proposta de atividade.</li> </ul>

Cada vez mais é importante que este tema seja abordado na escola com os alunos. Temos, em Portugal, um programa nacional para a promoção da alimentação saudável, que se preocupa em impedir o aumento de crianças e jovens com peso a mais e que tem uma preocupação acrescida com crianças e jovens em nível escolar. Desta forma, decidi mudar o espaço de aula tendo em conta que é um tema relacionado com alimentação e que na escola, os alunos realizam as suas refeições neste espaço, um tema pertinente e atual. Segundo Zabalza (1998, p.119), deve-se ter uma “organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário”. Uma vez que o refeitório é um espaço da escola onde os alunos passam também tempo, onde criam rotinas e adquirem maneiras de estar, não poderia existir um sitio mais adequado para abordar esta temática. Zabalza (1998, p.121) preconiza

que tudo o que os alunos aprendem ou fazem “sucede de um ambiente, num espaço cujas características afectam a conduta ou aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obteremos experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com um determinado perfil”.

É importante que, ao longo de toda a aula, sejam criados momentos com questões que estejam relacionadas com o quotidiano dos alunos e exponham as suas ideias e experiências. Segundo Silva e Lopes (2015, p. 139), ao realizarmos este tipo de questões, pretende-se “uma maior dispersão e variedade de respostas. São perguntas para as quais não existe uma resposta única correta... são mais adequadas para estimular as capacidades criativas dos alunos e o desenvolvimento de processos cognitivos a nível superior”.

Nesta atividade os alunos iram construir a roda dos alimentos e agrupar os diferentes alimentos pelos diversos grupos de modo a que fique da maneira que achem correta. Nesta fase em turma terão que chegar a um consenso com base numa discussão em que o professor deve apenas guiar, sem introduzir qualquer tipo de resposta, seja ela certa ou errada. Silva e Lopes (2015, p. 141) apoiam que “é importante que os alunos falem mais e que o professor aprenda a deixar que isso aconteça” de forma natural. Ao realizarmos esta discussão entre alunos, estamos a fazer com que os alunos criem autonomia e determinação no que estão a dizer. Segundo Moura e Gonçalves (2014, p.291), “ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia”.

Desta forma estamos também a fazer com que os alunos desenvolvam o seu pensamento crítico que, tal como afirmam Moura e Gonçalves (2014):

pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se têm para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, refletir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento, o modo como emergiu uma nova ideia, são alguns dos traços que caracterizam um pensador crítico (p. 291).

O diálogo entre os alunos também é algo muito importante que deve ser valorizado e que pode também ser avaliado. Pinto e Santos (2006, p.35) preconizam que “num processo de diálogo entre os actores que, naturalmente, podem ter pontos de vista diferentes sobre um mesmo facto, mas são capazes de, através da explicação das suas divergências, chegarem a consensos”. Após este diálogo, o professor participa e dá respostas e correções ao que foi definido pelos alunos, completando as ideias que foram apresentadas.

### 2.3.7. Planificação da Disciplina de Matemática

O quadro 7 apresenta uma planificação de uma atividade realizada com uma turma do 3.º Ano do Ensino Básico. Esta planificação refere-se à disciplina de Matemática, pois pretende trabalhar diversas vertentes matemáticas através de jogos, formando uma pequena gincana matemática.

Plano de Aula – Matemática – 3.º ano			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
1 hora	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gincana Matemática: Jogos matemáticos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dividir a turma em 4 grupos distintos e organizá-los nas 4 estações de jogos;</li><li>▪ Dialogar com os alunos sobre os jogos que irão realizar ao longo da aula e respetivos materiais (Tangram, Geoplano, Pentaminós, e desafios de lógica);</li><li>▪ Distribuir os alunos pelas 4 estações distintas (cada estação tem um material e desafios que têm que ser completados pelo grupo. Cada grupo estará 15 minutos em cada estação);</li><li>▪ Dialogar sobre as respetivas regras de cada jogo;</li><li>▪ Executar as atividades das diversas estações;</li><li>▪ Ver com os alunos qual/quais os grupos que conseguiram completar todos os desafios;</li><li>▪ Pedir aos alunos para arrumarem o material.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cartas com indicação de cada jogo;</li><li>▪ Materiais: Tangram, geoplano, pentaminós plastificados, cartões com desafios de raciocínio lógico.</li></ul>

Quadro 8 – Planificação da aula da disciplina de Matemática

As aulas de matemáticas podem ser lecionadas de forma bastante lúdica e envolvendo diversas vertentes. A ideia da gincana era poder juntar diversas formas de utilizar a matemática, através de matérias estruturados, como é o caso dos pentaminós, geoplano e o Tangram, mas também o desenvolver o raciocínio-lógico dos alunos através de alguns desafios que irão estar nas cartas.

Todos os materiais que utilizei para a gincana matemática, (Tangram, Pentaminós e Geoplano), são referentes ao tema da geometria e medida, que de acordo com as Aprendizagens Essenciais direcionadas para o 3.º ano na disciplina de Matemática. Ao trabalharmos esta área “os alunos prossigam no desenvolvimento da capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas, bem como na noção de grandeza e processos de medida” (Ministério da Educação, 2018b, p. 4).

Esta gincana é composta por diversos desafios, em que os alunos terão que resolver os problemas que lhes são propostos. Segundo as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano na disciplina de Matemática, é esperado que os alunos sejam capazes de “desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social”.

Assim sendo, 3 das estações escolhidas são referentes à geometria e medida e uma outra ao raciocínio lógico-matemático. Segundo Mendes e Delgado (2008, p. 9), “a Geometria inclui uma estrutura com uma lógica específica que lhe permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a inúmeros problemas”. Relativamente ao raciocínio matemático, as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano na disciplina de Matemática referem que este pretende “desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem”. O raciocínio lógico-matemático, de acordo com Pastells (2004, p.11), desenvolve diversas competências lógico-matemáticas como “analisar e compreender mensagens orais, gráficas e escritas que exprimam situações a resolver, tanto da vida real como em situações de jogo ou imaginárias”.

Desta forma, resolvi elaborar diversas estações com jogos, para trabalhar todos os critérios referidos anteriormente de uma forma mais lúdica. Segundo Moreira e Oliveira (2004, p.63), “é consensual entre os especialistas que o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto a nível da integração como da interação social”.

Nesta gincana, divide-se a turma em 4 grupos, para existir competição entre os diferentes grupos, o que envolverá um trabalho de equipa entre os alunos de cada grupo de forma conseguirem dar o seu melhor, promovendo assim a aprendizagem cooperativa. Segundo Silva, Lopes e Moreira (2018, p.16), a aprendizagem cooperativa “implica assumir que o professor não é o único que “ensina”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação” entre os diversos membros do grupo.

Desta forma, os jogos ajudam na interação social entre os alunos, tal como refere Moreira e Oliveira (2004, p.85), “através do jogo pode obter-se informações sobre o comportamento social e individual das crianças, sobre as suas ideias, interesses e valores, e, ainda, desenvolver-se aprendizagens específicas”. Estes mesmos autores afirmam ainda que “jogar permite desenvolver nas crianças conhecimentos matemáticos e a capacidade de

resolver problemas tornando-as auto-confiantes, criativas e capazes de discutir os seus conhecimentos e ideias”. Desta forma, estamos a desenvolver a aprendizagem cooperativa, em que todos os elementos dão as suas opiniões e ideias, e todos são ouvidos, implementando o respeito pelas ideias de cada um.

Percebemos assim que o jogo pode trazer diversas práticas educativas aos alunos existindo sempre aprendizagem, sendo que o professor também terá de estar atento e ter um papel de orientador ao longo do decorrer de todos os jogos e atividades.

### 2.3.8. Planificação da Disciplina de Português

O quadro 9 apresenta a planificação de uma aula relativa ao 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico com o propósito de abordar a Educação Literária de um livro que consta no Plano Nacional de Leitura e que é de leitura obrigatória para o ano a que se destina.

Quadro 9 – Planificação da aula da disciplina de Português

Plano de Aula – Português – 4.º ano			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Literária: ouvir ler e expressar reações de leitura;</li> <li>• Oralidade e Produção escrita: introduzir vocabulário novo/variado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedir aos alunos a antecipação da história através da ilustração da capa;</li> <li>▪ Realizar uma primeira leitura do livro <i>A Maior Flor do Mundo</i> em voz alta, recorrendo a elementos (bonecos em algodão) presentes na mesma;</li> <li>▪ Questionar os alunos oralmente (Ex: “Na tua opinião, qual é o tema desta história?”);</li> <li>▪ Concretizar uma segunda leitura em voz alta pelos alunos, onde serão destacadas palavras que os alunos não conheçam;</li> <li>▪ Realizar uma pesquisa no dicionário das palavras destacadas anteriormente;</li> <li>▪ Elaborar um cartaz com os alunos com o título “As palavras de José Saramago”, onde estarão escritas as palavras com o seu significado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Livro “A Maior Flor do Mundo”</li> <li>▪ Dicionário;</li> <li>▪ Quadro;</li> <li>▪ Bonecos em Algodão;</li> <li>▪ Cartolinas;</li> <li>▪ Material para a elaboração do Cartaz.</li> </ul>

Para a realização desta planificação, acima apresentada, foquei-me em promover a educação literária aos alunos e, ao mesmo tempo, que estes adquirissem vocabulário novo, introduzindo diversidade vocabular, seguindo o conselho que o autor nos dá no livro.

É impossível promover a educação literária sem antes se falar da Didática da Literatura. A Literatura não é apenas realizar a análise de uma obra como objetivo de programar algo

específico. Segundo Mendes (1997 p.146), a “literatura obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um acto verbal ou de outra natureza”. Desta forma, é importante que os alunos, ao ouvirem uma história, sejam capazes de falar sobre o que sentiram e qual o tema que realçou mais na sua opinião, pois todos irão ter abordagens diferentes também por terem vivências diferentes e modos de ser diferentes.

José Saramago, sendo o escritor conceituado que foi, é importante proporcionar aos alunos, uma oportunidade de ter contacto com este livro. Tal como refere Diogo (1994, p.69), “é de notar a preocupação em fazer contactar as crianças com grandes autores, com o património cultural do seu povo e da humanidade, do que, sobretudo, resulta ser a literatura infantil é um pouco propedêutica à grande literatura (e à vida, naturalmente)”. Para que este contacto com a literatura infantil aconteça é preciso também que sejam eles a ler as histórias/contos. Diogo (1994, p.69) afirma que para que haja uma interpretação orientada nas diferentes obras é necessário que “a leitura em voz alta, uma recepção colectiva, a restrição da autonomia do indivíduo leitor.”

É importante referir que *A Maior Flor do Mundo* foi o único livro infantil publicado pelo autor ainda em vida. Ao longo do livro vamos percebendo diversos valores, que José Saramago, tencionou passar. Zhang (2019, p.6) refere que “a valorização dos ideais da coragem, da bondade e do altruísmo, embora sejam transversais à literatura infantil, encontram, no conto em análise, uma formulação muito original, centrando-se na ação de uma criança em particular”

É muito importante que seja realizada sempre uma leitura em voz alta pelos alunos. Ferreira (2020, p.18) refere que “a leitura em voz alta constitui um método privilegiado e decisivo na promoção de hábitos leitores desde tenra idade, pois ler para as crianças constitui, em grande medida, o primeiro contacto com a Literatura”. Através da leitura em voz alta, temos a percepção das dificuldades que o aluno pode apresentar ao ler uma determinada palavra/frase que poderá ser por desconhecer a mesma e por não a utilizar no seu vocabulário ativo. Ferreira (2020, p.18) afirma que “a leitura em voz alta é uma atividade de extrema importância, pois possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita, e o enriquecimento do vocabulário da criança”.

Desta forma, o dicionário ajuda os alunos a adquirirem novas palavras no seu vocabulário. De acordo com Querido (2013, p.30), “o conhecimento do vocabulário é um importante preditor das habilidades de leitura e em particular da fluência na leitura do texto”. O dicionário é um instrumento que deve ser muito utilizado, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011, p.20) referem que “para os alunos escolarizados com hábitos consistentes de leitura, o dicionário enciclopédico, a estrutura interna das palavras e o contexto são fontes importantes de conhecimento sobre palavras novas”. Os alunos adquirem então maior consciência lexical, como afirmam Duarte et al. (2011, p.21), “acresce que usar com sucesso o dicionário, a estrutura interna das palavras e o contexto requer um certo nível de consciência lexical que muitas crianças com capitais lexicais mais reduzidos ainda não possuem nos primeiros anos de escolaridade”.

Desta forma, os alunos, ao perceberem o verdadeiro significado de todas as palavras desconhecidas, elaboram um cartaz com os seus significados que ficará no painel de sala de aula.

## **CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação**

### **3.1. Síntese do Capítulo**

Este terceiro capítulo desenvolve a importância do processo de avaliação, e a elaboração de dispositivos de avaliação. Na parte inicial, este capítulo sistematiza os conceitos de avaliação sustentados por autores da especialidade e também se debruça sobre a avaliação com influenciadora das aprendizagens das crianças/alunos.

Posteriormente serão apresentados alguns dispositivos de avaliação que foram aplicados a crianças da Educação Pré-Escolar, e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dispositivos apresentados contêm a descrição dos parâmetros aplicados, bem como os critérios de avaliação e a interpretação de resultados.

### **3.2. Fundamentação teórica**

A avaliação deve estar ligada ao currículo das crianças/alunos. Segundo Ferreira (2007):

a avaliação pode ter diferentes sentidos e ser aplicada em variadas situações e contextos da vida quotidiana, também na educação pode ter finalidades e funções distintas e, por isso, incidir sobre objectos muito diversificados, que vão desde o currículo ao processo de ensino-aprendizagem (p.11).

De acordo com Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021, p.12), é importante “focar a análise da avaliação das aprendizagens na sua relação com o currículo e com o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens”. O currículo é um material de apoio ao professor e que serve de guia/orientação para o mesmo. Cardona et al. (2021) revelam que:

o currículo engloba todos os níveis e setores de educação e formação, por um lado, e, por outro lado, existe currículo e desenvolvimento do currículo (e processos de interação orientados para o desenvolvimento e para a aprendizagem) em todos os ciclos e contextos de educação e formação (p.13).

O Decreto-Lei, n.º 17/2016, de 4 de abril, refere que a avaliação no ensino do 1.º Ciclo, “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (artigo 23), em que o objetivo principal, é levar a uma melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.

A Circular n.º 4/2011 reforça que:

a avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção (p.1).

A mesma circular afirma que uma das finalidades da avaliação na Educação Pré-Escolar é que esta funciona como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (p.2).

Fernandes (2008) defende que existem dois tipos de avaliação diferentes, em que:

a avaliação formativa está associada a formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem enquanto a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos. (p.358)

Para que todos os tipos de avaliação possam ser definidos e aplicados, é importante que primeiramente, o professor tenha plena noção de que todas as crianças/alunos apresentam ritmos de aprendizagens diferentes. Desta forma, de acordo com Santos (2008, p.3), “a avaliação formativa (e a avaliação diagnóstica, quando aquela ocorre num momento prévio ao processo de ensino e aprendizagem) assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem”.

Santos (2008, p.4) afirma que a avaliação formativa tem como “objectivo acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta. Não é a correção do resultado o seu foco de atenção, mas antes a interpretação que procura a compreensão dos processos mentais dos alunos.” Podemos então sintetizar que os erros que os alunos realizam, são muito importantes, e ao serem identificados dão sinais ao professor das dificuldades dos mesmos, ajudando-o a procurar formas/estratégias diferentes de os ajudar os alunos a superá-los. Santos (2008, p.4) defende que “o erro assume um valor de grande importância pois é através dele que podemos aceder aos processos mentais do aluno, que podemos compreender como pensa e que relações estão a ser estabelecidas num dado momento”.

As modalidades de avaliações referidas anteriormente, a avaliação sumativa, a avaliação formativa e a avaliação diagnóstica, fazem parte da avaliação interna. No entanto, segundo Fernandes (2007):

a avaliação sumativa, talvez porque tem como funções classificar e certificar os alunos, tem, na prática, um peso desproporcionado em relação às outras modalidades de avaliação, cujos propósitos estão mais directamente relacionados com a melhoria e o desenvolvimento dos saberes e das competências dos alunos (p.590).

Segundo Ferreira (2007, p.30), “a avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem para medir os resultados de aprendizagem dos alunos”. Normalmente esta avaliação é realizada no fim de cada período, semestre ou trimestre, ao longo de um ano ou ciclo de estudos.

Temos ainda a avaliação diagnóstica, que segundo Serpa (2010, p.28), “consiste na identificação de determinadas destrezas, atitudes ou conhecimentos, a fim de permitir a adequação dos meios de instrução às características e situação peculiar dos alunos”.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação que nos ajuda a perceber o que os alunos já sabem sobre uma determinada temática. Ferreira (2007) afirma que:

a principal finalidade da avaliação diagnóstica consista em determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (p.24).

Através deste tipo de avaliação, podemos perceber as dificuldades das crianças/dos alunos, delineando posteriormente algumas estratégias e adaptá-las de modo a ajudá-los. Ferreira (2007, p.25) defende que a avaliação diagnóstica “trata de uma avaliação que visa aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do ensino para se adoptarem medidas de intervenção”.

Todos os dispositivos de avaliação apresentados neste relatório, são de carácter formativo. Para a interpretação dos resultados, utilizei a escala de Likert adaptada, que compreende valores qualitativos/quantitativos, mais precisamente numa escala de 0 a 10, respeitando os seguintes critérios:

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

### **3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática**

#### **3.3.1 Contextualização da atividade**

A atividade que irei apresentar neste primeiro dispositivo de avaliação destinou-se a um grupo de 5 anos de Educação Pré-Escolar, composto por 22 crianças, com o principal objetivo de aprender a organizar a informação recolhida através de uma tabela de dupla entrada.

### 3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram avaliados os seguintes parâmetros: recolha de informação numa tabela de dupla entrada, motricidade fina e preenchimento de dupla entrada.

Recolha de informação numa tabela de dupla entrada: neste parâmetro, pretende-se que a criança seja capaz de observar a tabela de dupla entrada e recolher os dados presente na mesma. Os critérios definidos para deste parâmetro são:

Indica a Quantidade total de flores preenchidas:

- Escreve corretamente a quantidade total de todas as flores;
- Resposta incorreta.

Indica a Quantidade de flores com pétalas azuis:

- Escreve corretamente a quantidade total de flores com pétalas azuis;
- Resposta incorreta.

Indica a Quantidade de flores com centro amarelo:

- Escreve corretamente a quantidade total de flores com centro amarelo;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: este parâmetro ajuda-nos a perceber se a criança é capaz de pintar o interior das figuras, respeitando os seus contornos.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Pinta, respeitando os contornos;
- Pinta, mas não respeita os contornos.

Preenchimento da tabela de dupla entrada: pretende-se que a criança pinte as figuras da tabela de modo a que respeite as condições/indicações impostas na mesma.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Pinta corretamente 6 flores conforme é indicado;
- Pinta corretamente 4 flores conforme é indicado;
- Pinta corretamente 2 flores conforme é indicado;
- Resposta incorreta.

O quadro abaixo ilustra os parâmetros acima mencionadas, bem como os critérios e as cotações que foram atribuídas a cada pergunta nesta atividade.

Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do domínio da matemática

		Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1.	Recolha de Informação numa tabela de dupla entrada	1.1. Indica a quantidade total de flores;	Escreve corretamente a quantidade total de todas as flores	2	6
			Resposta incorreta	0	
		1.2. Indica a quantidade de flores com pétalas azuis;	Escreve corretamente a quantidade total de flores com pétalas azuis	2	
			Resposta incorreta	0	
		1.3. Indica a quantidade de flores com centro amarelo;	Escreve corretamente a quantidade total de flores com centro amarelo	2	
			Resposta incorreta	0	
2.	Motricidade Fina	Pinta, respeitando os contornos;	2	2	
		Pinta, mas não respeita os contornos	0		
3.	Preenchimento da tabela de dupla entrada;	Pinta corretamente 6 flores conforme é indicado;	2	2	
		Pinta corretamente 4 flores conforme é indicado;	1,5		
		Pinta corretamente 2 flores conforme é indicado;	1		
		Resposta Incorreta	0		
				Total: 10	

### 3.3.3 Apresentação e análise de resultados

A figura seguinte apresenta os resultados obtidos por este grupo de Educação Pré-Escolar, após a aplicação da proposta de atividade, referente à Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática.

## Resultados da avaliação do domínio da matemática

■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente ■ Fraco

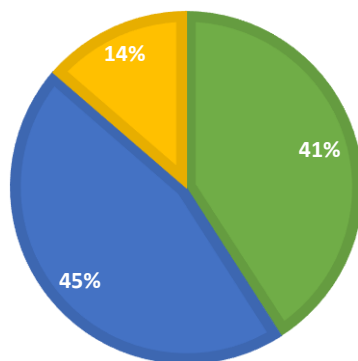


Figura 9 – Resultado da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

A figura 9 mostra-nos um balanço bastante positivo, sendo que média da turma é de 8,52, que corresponde a uma classificação de Bom.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 78), as tabelas e o preenchimento de tabelas de dupla entrada encontram-se na organização e tratamento de dados do qual “faz parte da vida quotidiana de crianças e adultos” sempre proporcionando momentos de aprendizagem. Nos resultados apresentados acima, de acordo com os parâmetros que foram definidos, percebemos que, no que toca a preencher uma tabela de dupla entrada com as condições impostas, apenas uma criança não atingiu o sucesso total. As restantes crianças conseguiram realizar este exercício perfeitamente e sem dificuldade. Este é um exercício bastante complexo, tal como afirmam Castro e Rodrigues (2008), pois este tipo de tarefas promove a classificação, contagem e comparação, podendo assim considerar-se como a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados.

Castro e Rodrigues (2008, p. 67) referem ainda que as educadoras devem “ajudar as crianças as construírem tabelas mais elaboradas (tabelas de dupla entrada), mas utilizando um número de linhas e colunas não muito grandes (entre 4 e 6) para que compreendam a sua funcionalidade”. Podemos analisar (v. anexo 2) que a tabela que as crianças tinham que preencher, era composta apenas por 2 linhas e 3 colunas sendo o seu um primeiro contacto com a mesma. Tendo em conta que grande parte do grupo conseguiu corresponder ao exercício, de uma próxima vez poderemos realizar uma tabela que apresenta mais linhas e mais colunas.

No que diz respeito ao parâmetro que correspondia à recolha de informação da tabela tal como podemos verificar na grelha de avaliação (anexo 3), apenas sete alunos erraram, cinco deles no parâmetro 1.1 e dois no parâmetro 1.2, concluindo assim que todos acertaram o

parâmetro 1.3. Podemos então concluir que os alunos percebem que têm que preencher a tabela de acordo com as condições impostas, mas que não têm tanta facilidade em retirar a informação da mesma. Castro e Rodrigues (2008, p.59) defendem que ao realizarmos várias vezes exercícios com tabelas, estamos a ajudar as crianças a “desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolhas, organização, tratamento e análise de informação significativa”. Desta forma, consigo inferir que talvez tenha que realizar mais vezes tabelas de dupla entrada, mesmo que seja com algo simples do quotidiano como por exemplo, um mapa das presenças, ou uma tabela com o tempo meteorológico, entre outros, de modo a ajudar estas crianças na recolha de dados. Castro e Rodrigues (2008, p.60) referem que a “fase de recolha é fundamental. No trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas”.

Por fim, podemos deduzir que o parâmetro que demonstrou mais dificuldade nos alunos foi, sem dúvida, a motricidade fina, que segundo Serrano e Luque (2015, p.14), “é a capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa, de acordo com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto”. No caso desta atividade, as crianças tinham que pintar dentro dos contornos da flor, e conforme podemos concluir, 9 crianças num grupo de 22, não conseguiram cumprir esta tarefa. Serrano e Luque (2015, p.17) afirmam que é na Educação Pré-Escolar “que normalmente se toma atenção à forma como está a pintar dentro dos contornos, cortar com a tesoura, colar, pegar o lápis”. Este exercício com já foi referido anteriormente, foi aplicado a um grupo de meninos de 5 anos. Serrano e Luque (2015, p.17) afirmam que crianças dos 4 aos 5 anos “a criança já deverá ser capaz de pintar dentro dos contornos”. Observamos que nos resultados temos crianças que ainda não o conseguem fazer, o que me dá a entender que esta destreza tem que ser mais trabalhada, pelo que o educador deverá em ter atenção o desenvolvimento de cada criança e proporcionar atividades lúdicas que as ajudem a ultrapassar estas suas dificuldades.

### **3.4. Avaliação da atividade da disciplina de Português**

#### **3.4.1 Contextualização da atividade**

Esta proposta (v. anexo 4) foi aplicada a uma turma do 1.º ano, após ter realizado uma aula com os alunos sobre conteúdo gramatical do singular e do plural, que serviu para consolidar o que foi aprendido na aula anterior. O objetivo, no domínio da gramática, era descobrir as regularidades no funcionamento da língua através do singular e do plural das palavras da língua portuguesa.

### 3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade, foram definidos 4 parâmetros de avaliação: Identificação das palavras quanto ao número (singular/plural); Identificação do plural de palavras dadas; Transformação de uma frase do plural para o singular e a sua Caligrafia.

Identificação do plural de palavras dadas: neste parâmetro, são apresentadas aos alunos, seis palavras (3 no singular e 3 no plural), e pretende-se que o aluno seja capaz de identificar se a palavra está no plural ou no singular e escrevê-la no respetivo lugar.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

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

Identificação do plural de palavras dadas: pretende-se que o aluno seja capaz de escrever corretamente todas as palavras apresentadas para o plural.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Escreve corretamente as 4 palavras no plural;
- Escreve corretamente as 3 palavras no plural;
- Escreve corretamente as 2 palavras no plural;
- Escreve corretamente as 1 palavras no plural;
- Resposta incorreta.

Transformação de uma frase do plural para o singular: neste exercício, pretende-se que as crianças sejam capazes de transformar todos os elementos da frase do plural para o singular.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Realiza corretamente a construção da frase;
- Resposta incorreta.

Caligrafia: neste critério, pretende-se verificar se a caligrafia dos alunos já é legível e regular, de modo a avaliar uma evolução da mesma.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Escreve de forma legível e regular;

- Escreve de forma pouco legível e pouco regular;
- Resposta incorreta.

O seguinte quadro 11 apresenta os parâmetros, critérios e respectivas cotações que foram utilizados para esta atividade.

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Português

	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1.	Identificação das palavras quanto ao número (singular/plural)	Escreve corretamente as 6 palavras	3	3
		Escreve corretamente 4 a 5 palavras	2	
		Escreve corretamente 1 a 3 palavras	1	
		Resposta incorreta	0	
2.	Identificação do plural de palavras dadas	Escreve corretamente as 4 palavras no plural	4	4
		Escreve corretamente 3 palavras no plural	3	
		Escreve corretamente 2 palavras no plural	2	
		Escreve corretamente 1 palavra no plural	1	
		Resposta incorreta	0	
3.	Transformação de uma frase do plural para o singular	Realiza corretamente a construção da frase	1	1
		Resposta incorreta	0	
4.	Caligrafia	Escreve de forma legível e regular	2	2
		Escreve de forma pouco legível e pouco regular	1	
		Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

### 3.4.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 10 abaixo revela os resultados da avaliação referente à atividade realizada e apresentada anteriormente.

## Resultado da avaliação da disciplina de Português

■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente ■ Fraco

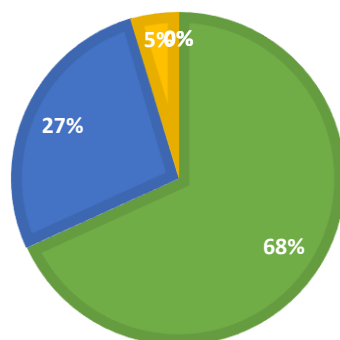


Figura 10 – Resultado da avaliação da disciplina de Português

Em primeira análise, podemos verificar que a Figura 10, mais que metade dos alunos, cerca de 68%, conseguiu atingir o nível máximo, ou seja, Muito Bom (15 alunos). Os restantes alunos obtiveram uma avaliação do Bom e apenas um aluno atingiu o nível suficiente, talvez pelo facto de ser um aluno novo e ainda se estar a ambientar à sua nova rotina. De uma forma geral, podemos afirmar que a maioria dos alunos compreendeu o novo conteúdo gramatical abordado.

Se concretizarmos uma análise mais detalhada, houve grande dificuldade no parâmetro 3 (v. anexo 5), ou seja, na transformação dos elementos das frases do plural para o singular, tendo em conta que apenas 7 alunos realizaram a transformação corretamente. A maior parte da turma falhou na transformação do verbo, ou seja, de “saem” para “sai”. A transição entre a linguagem, leitura e a escrita é algo que tem que ser trabalhado e que pode trazer dificuldades para os alunos. Mata (1958, p.15) refere que o conhecimento dos alunos “sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada”. Neste caso, apenas mudança de uma palavra, na frase, faz com que a frase, não tenha qualquer significado e cria um erro no aluno. Sim-Sim (2007, p.9) afirma que “a identificação do significado da palavra escrita é o núcleo seminal da leitura e quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade da análise interna de palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura”. Desta forma, faz-me refletir sobre a necessidade de abordar melhor este conteúdo com os alunos, diversificando as estratégias.

Nos restantes parâmetros os alunos atingiram sempre os objetivos, pelo que apresenta um resultado bastante positivo. De acordo com Cohen e Fradique (2018, p.83), “o processo

avaliativo deverá centrar-se, sobretudo, nos alunos e na criação de possibilidades, para que estes reflitam sobre o desempenho, dificuldades e resultados”.

### **3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio**

#### **3.5.1 Contextualização da atividade**

A presente proposta de atividade (v. anexo 6) foi aplicada numa turma do 2.º ano, após a realização de uma atividade dinâmica sobre a mesma temática, com o objetivo de os alunos, serem capazes de identificar dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, cuidados a ter com a mesma e ainda conseguirem distinguir alguns alimentos de origem animais dos de origem vegetal.

#### **3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Para este dispositivo de avaliação, foram definidos 3 parâmetros: identificação dos setores da roda dos alimentos, compreensão das características de uma alimentação saudável e organização dos alimentos de origem animal e vegetal.

Identificação dos setores da roda dos alimentos: neste parâmetro, pretende-se que os alunos sejam capazes de reconhecer na roda dos alimentos (gráfico circular), os diversos setores da roda dos alimentos e que escrevam o nome dos mesmos, nos respetivos espaços lacunares do texto de forma correta.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Preenche corretamente os 6 espaços lacunares;
- Preenche corretamente os 4 a 5 espaços lacunares;
- Preenche corretamente os 2 a 3 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 1 espaço lacunar;
- Resposta incorreta.

Compreensão das características de uma alimentação saudável: pretende-se que o aluno leia as afirmações apresentadas, e classifique corretamente como verdadeiras ou falsas, com base no conceito de hábitos de uma vida saudável.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Classifica corretamente as 3 afirmações;
- Classifica corretamente as 2 afirmações;
- Classifica corretamente 1 afirmação;

– Resposta incorreta.

Organização dos alimentos de origem animal e vegetal: pretende-se que o aluno seja capaz de distinguir os alimentos e origem animal e vegetal e escreva no os alimentos que são apresentados, no respetivo quadro.

Os critérios definidos para deste parâmetro são:

- Escreve corretamente as 6 palavras nos respetivos grupos;
- Escreve corretamente 4 a 5 palavras nos respetivos grupos;
- Escreve corretamente 2 a 3 palavras nos respetivos grupos;
- Escreve corretamente 1 palavra no respetivo grupo;
- Resposta incorreta.

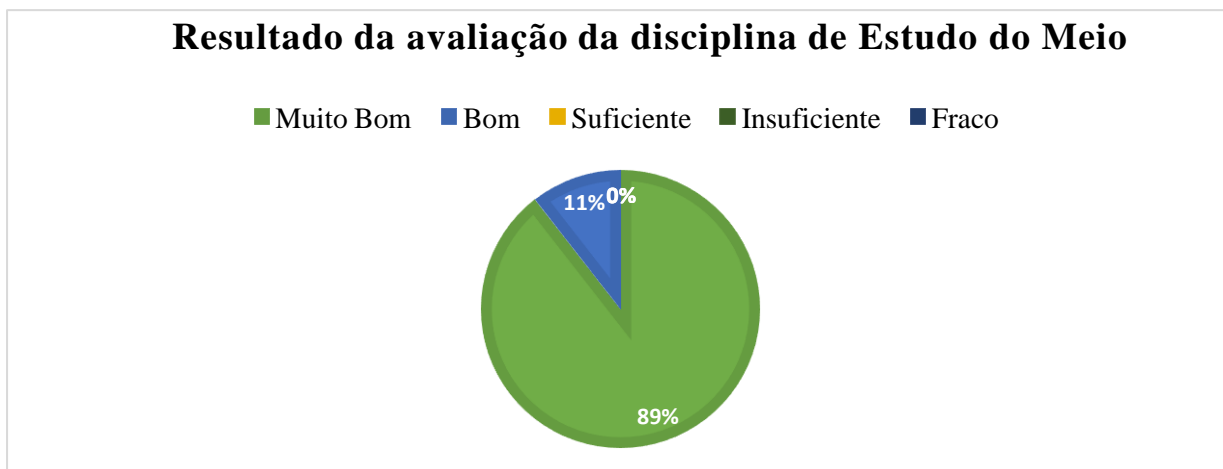
O próximo quadro 12 apresenta os parâmetros, critérios e respetivas cotações que foram utilizados nesta atividade.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio

	Parâmetros	Crítérios de avaliação	Cotação	
1	Identificação dos setores da roda dos alimentos	Preenche corretamente os 6 espaços lacunares	4	4
		Preenche corretamente os 4 a 5 espaços lacunares	3	
		Preenche corretamente os 2 a 3 espaços lacunares	2	
		Preenche corretamente 1 espaço lacunar	1	
		Resposta incorreta	0	
2.	Compreensão das caraterísticas de uma alimentação saudável	Classifica corretamente as 3 afirmações	3	3
		Classifica corretamente as 2 afirmações	2	
		Classifica corretamente 1 afirmação	1	
		Resposta incorreta	0	
3.	Organização dos alimentos de origem animal e vegetal	Escreve corretamente as 6 palavras nos respetivos grupos;	3	3
		Escreve corretamente 4 a 5 palavras nos respetivos grupos;	2	
		Escreve corretamente 2 a 3 palavras nos respetivos grupos;	1	
		Escreve corretamente 1 palavra no respetivo grupo;	0,5	
		Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

### 3.5.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 11 mostra os resultados da avaliação referente à atividade concretizada com a turma do 2.º ano.



*Figura 11 – Resultado da avaliação da disciplina de Estudo do Meio*

Numa primeira observação da Figura 11, podemos concluir que os resultados deste dispositivo foram bastantes positivos, tendo em conta que numa turma composta por 19 alunos, apenas dois tiveram Bom. Este dispositivo de avaliação foi aplicado na sequência da planificação apresentada para o 2.º ano referente a uma alimentação Saudável e a hábitos saudáveis. Este dispositivo foi aplicado após a atividade de observação/descoberta, tal como afirma Ferreira (2007, p.130), “a observação enquanto processo de pesquisa de informações, apresenta várias vantagens relacionadas com a exploração da aula e do processo de aprendizagem dos alunos, já que possibilita a recolha directa de informações e a sua contextualização.” Talvez por esta abordagem ter sido realizada com sucesso, os alunos tiveram maior facilidade em realizar este dispositivo de avaliação.

Se realizarmos uma observação mais atenta da grelha de avaliação (v. anexo 7), inferimos que o exercício que os alunos apresentaram maior dificuldade foi no primeiro, em que teriam, com base no gráfico circular dos diversos setores da roda dos alimentos, de preencher o texto com espaços lacunares. Cerca de 60% dos alunos não tiveram a cotação máxima neste exercício e apenas acertaram entre 4 a 5 palavras. Fazendo uma pequena reflexão, percebo que houve alguma dificuldade por parte dos alunos neste exercício, pelo que teria de modificar a estratégia de modo a ajudar os alunos. Segundo Morgado (2004):

a reflexão sobre os procedimentos e os dispositivos de avaliação implica sempre a ponderação dos instrumentos e dos materiais que servirão de suporte a esse processo e que, sendo peças imprescindíveis à qualidade dos sistemas de avaliação, devem, na sua concepção e no seu desenho formal, tornar-se o mais simples possível (p.86).

Nesta turma existiam dois alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem específicas, e que tive que adaptar a forma como o mesmo foi aplicado. Desta forma, para estes dois alunos, como apresentação dificuldades na leitura e na escrita, o texto teve que ser lido, pois apesar desta dificuldade, os alunos compreenderam o conteúdo dos exercícios e tiveram bons resultados. Segundo Silva e Lopes (2015, p.50), “o que mais influencia o rendimento escolar é o controlo de dificuldade da tarefa, em que o professor proporciona o apoio necessário à realização da tarefa ou propõe tarefas sequenciadas de acordo com o grau de dificuldade”. Também Morgado (2004, p.17) refere que “o processo de ensino/aprendizagem deve ser concebido e organizado a partir das características de cada grupo de alunos e de cada contexto”.

Ao ajudarmos estes alunos que suscitam mais dificuldades, mas conseguem chegar ao mesmo objetivo que a restante turma, mostra o papel essencial que o professor deve ter como a da turma, que tal como refere Serpa (2010, p.147), “o professor terá de adoptar diversos procedimentos e instrumentos de avaliação na apreciação do desempenho do aluno, de forma que as insuficiências de uns sejam colmatadas pela informação recolhida através de outros”.

No entanto podemos concluir que os alunos conseguiram atingir os objetivos pretendidos, de um modo geral, revelando aprendizagem e novos conhecimentos.

### **3.6. Avaliação da atividade de História**

#### **3.6.1 Contextualização da atividade**

Para este dispositivo de avaliação, foi aplicado a uma turma do 4.º ano, composta por 20 alunos, com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos sobre o Rei D. José I e acontecimentos que ocorreram durante o seu reinado.

#### **3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Para esta proposta de atividade (v. anexo 8), foram definidos 5 parâmetros: conhecimento do cognome de D. José I, compreensão do cognome de D. José I, relação entre D. José I e Marquês de Pombal, identificação do terramoto de Lisboa em 1755 e reconhecimento de acontecimentos durante o reinado de D. José I.

Conhecimento do Cognome de D. José I: neste parâmetro, os alunos teriam que seleccionar (rodear) a opção correta através da escolha múltipla apresentada, de modo a perceber se os alunos sabiam que o cognome de D. José I é o Reformador.

Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Selecciona a opção correta;
- Resposta incorreta.

Compreensão do cognome de D. José I: pretende-se que o aluno escreva quais as razões do cognome de D. José I e saiba explicar.

Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Explica de forma completa o porquê do cognome;
- Explica de forma incompleta o porquê do cognome;
- Resposta incorreta.

Relação entre D. José I e Marquês de Pombal: neste parâmetro o aluno terá que completar o texto lacunar com as palavras-chave de modo a que o texto faça sentido e esteja correto com os factos históricos.

Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Preenche corretamente os 4 espaços lacunares;
- Preenche corretamente os 3 espaços lacunares;
- Preenche corretamente os 2 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 1 espaço lacunar;
- Resposta incorreta.

Identificação do terramoto de Lisboa de 1755: pretende-se que o aluno escreva a sua resposta, de modo a identificar o acontecimento violento e catastrófico que aconteceu durante o reinado de D. José I.

Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Reconhece corretamente o acontecimento ocorrido a 1 de novembro no reinado de D. José I;
- Resposta incorreta.

Reconhecimento de acontecimentos durante o reinado de D. José I: neste último parâmetro pretende-se avaliar se o aluno conhece acontecimentos históricos que ocorreram durante este reinado em que terá que assinalar determinadas afirmações como verdadeiras ou falsas.

Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Classifica corretamente as 6 afirmações;
- Classifica corretamente 5 afirmações;

- Classifica corretamente 4 afirmações;
- Classifica corretamente 3 afirmações;
- Classifica corretamente 2 afirmações;
- Classifica corretamente 1 afirmação;
- Resposta incorreta.

O quadro 13 apresenta, sinteticamente, os critérios, parâmetros e respectivas cotações que foram selecionados para esta atividade.

Parâmetros		Critérios de Avaliação	Cotação	
1.	Conhecimento do Cognome de D. José I	Seleciona a opção correta	1	1
		Resposta incorreta	0	
2.	Compreensão do Cognome de D. José I	Explica de forma completa o porquê do cognome	2	2
		Explica de forma incompleta o porquê do cognome	1	
		Resposta incorreta	0	
3.	Relação entre D. José I e Marquês de Pombal	Preenche corretamente os 4 espaços lacunares	2	2
		Preenche corretamente os 3 espaços lacunares	1,5	
		Preenche corretamente os 2 espaços lacunares	1	
		Preenche corretamente 1 espaço lacunar	0,5	
		Resposta incorreta.	0	
4.	Identificação do Terramoto de Lisboa de 1755	Reconhece corretamente o acontecimento ocorrido a 1 de novembro no reinado de D. José I.	2	2
		Resposta incorreta	0	
5.	Reconhecimento de acontecimentos durante o reinado de D. José I.	Classifica corretamente as 6 afirmações	3	3
		Classifica corretamente 5 afirmações	2,5	
		Classifica corretamente 4 afirmações	2	
		Classifica corretamente 3 afirmações	1,5	
		Classifica corretamente 2 afirmações	1	
		Classifica corretamente 1 afirmação	0,5	
		Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de História

### 3.6.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 12 apresenta os resultados referente à avaliação realizada na disciplina de História da turma do 4.º ano.

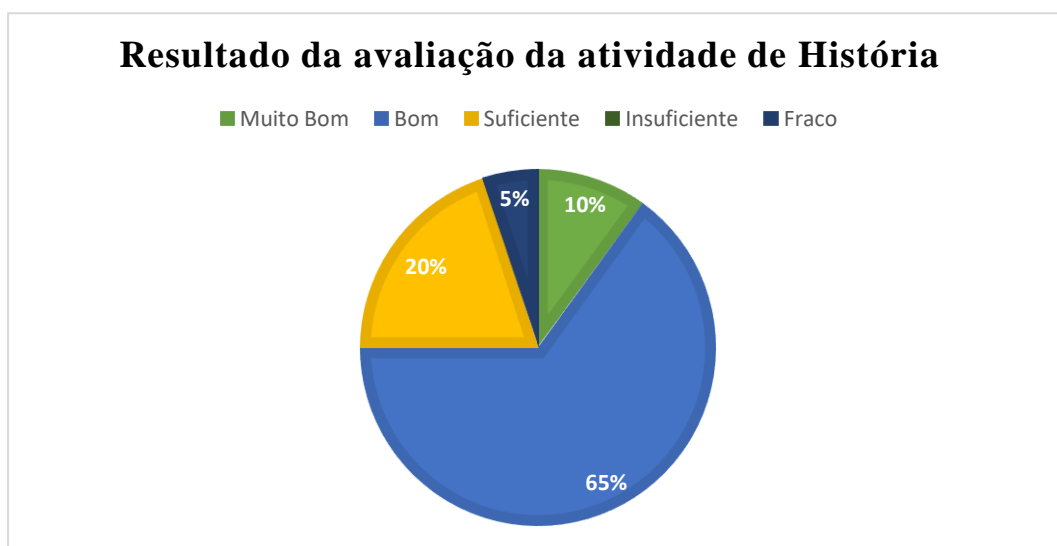


Figura 12 – Resultado da avaliação da atividade de História

A figura 12 apresenta os resultados obtidos pelos alunos que, como podemos observar, são variados. Analisando ao pormenor, concluímos que grande parte dos alunos obteve a classificação de Bom, correspondendo a 65% (13 alunos); 20% obteve suficiente (4 alunos), 10% obteve Muito Bom (2 alunos) e apenas um aluno teve a avaliação de fraco.

Numa análise mais detalhada à grelha de avaliação (v. anexo 9), percebemos que o exercício em que se sentiu mais dificuldade por parte dos alunos, foi relativamente ao parâmetro 5, que corresponde ao reconhecimento de acontecimentos durante o reinado de D. José I. Este exercício era composto por 6 afirmações e, como podemos verificar na grelha de avaliação anteriormente referida, apenas um aluno conseguiu ter a pontuação máxima. Tal como afirmam Schmidt e Cainelli (2012, p.69), “uma das principais finalidades da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica”.

Podemos concluir que a disciplina de História e abordar cada reinado e o passado do nosso país, faz com que, segundo Schmidt e Cainelli (2012, p.69), “tanto os professores como os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social”. Uma das afirmações “falhada”

pelos alunos foi “O terramoto aconteceu a 1 de novembro de 1776”, podendo perceber que talvez não tenham errado por falta de conhecimento, mas por falta de atenção à questão e talvez alguma confusão na data, pois, quando realizei a questão oralmente, a maioria dos alunos sabia a resposta correta. Boujon e Quaireau (2001, p.7) afirmam que “a atenção é a acção de se concentrar, de se aplicar, ela tem então como sinónimo a vigilância”.

É importante realçar que houve alunos (A5 e A13) que tiveram um acompanhamento diferente na realizam da proposta, por terem um plano já definido e aplicado às suas necessidades. Morgado (2004) afirma que a avaliação referente à gestão de tarefas deve ser criteriosa e estar relacionada com os objetivos pretendidos a alcançar de modo a adaptar as atividades/tarefas às necessidades de cada aluno. Mesmo assim um dos alunos obteve uma avaliação de fraco, pelo que o professor terá que recorrer a estratégias diversificadas de modo a ajudar este aluno. Segundo Schmidt e Cainelli (2012, p.33), o professor “ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem”. Os mesmos autores (2012, p.33) afirmam ainda que o professor “é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade de fontes e dos pontos de vista históricos, levando-os a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica”.

Desta forma, o professor deve sempre ter um papel mediador e delinear diversas estratégias de modo a chegar a todos os alunos. Fabregat e Frabregat (1991) defendem que o professor deve adequar os conhecimentos:

às capacidades do aluno, concretizando aqueles pontos considerados fundamentais, como é o caso da estrutura e dos conceitos, onde o aluno deve compreender o momento histórico, relacionando-se com o todo e a característica ou características que o defendem nos campos económico, social, político e de manifestação cultural (p.41).

Segundo Pinto e Santos (2006), a avaliação:

assume na sociedade contemporânea um papel de destaque pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a prender melhor e portanto a construir uma escola de qualidade (p.7).

Podemos concluir que, de uma forma geral, os alunos atingiram os objetivos definidos, e que a avaliação tem um papel muito importante e permite que os professores possam acompanhar a evolução dos alunos e ajudá-los, encorajando-os a realizar uma aprendizagem dinâmica de modo a obterem progressos na sua vida escolar.

## **CAPÍTULO 4 – Projeto Final “Continentes de Conhecimento”**

### **4.1. Introdução ao tema do projeto**

“Continentes de Conhecimento” é um projeto que pretende despertar os alunos em diferentes áreas onde nem todos os participantes têm o mesmo nível de ensino e conhecimento. Desta forma os alunos adquiram uma maior compreensão da diversidade e da aceitação cultural que cada vez mais é falada e abordada.

De acordo com as aprendizagens essenciais, a temática que irei abordar enquadra-se no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola é um espaço com o grande objetivo de preparar os alunos para o seu futuro na sociedade. Desta forma, Figueiredo (2005) afirma que:

a escola e a educação preenchem muitas finalidades da sociedade. A escolaridade é um meio através do qual a sociedade forma a geração mais nova, para lhe dar conhecimentos necessários, as atitudes e as capacidades para virem a ocupar um lugar na sociedade (p.6).

Tendo em conta que a sociedade é algo que tem mudado durante estes anos, pretendo que este projeto abra horizontes para as gerações mais novas (séc. XXI), dando-lhes ferramentas sobre o mundo que nos rodeia. A interculturalidade e a aquisição de conhecimentos sobre outros países são essenciais nos dias de hoje. Vieira (1999) afirma que o professor deve ter presente “as atitudes interculturais necessárias dentro duma sala de aulas duma escola como as de hoje – escolas de massas, onde a heterogeneidade cultural é crescente” (p.25).

Desta forma, Vieira (1999) sustenta ainda que os professores têm que ter particularmente “atitudes próximas desta mudança desejada: atitudes interculturais, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, solidariedade para com os atores implicados no processo educativo, interesse pela relação escola/família, escola/comunidade, alguma criatividade e espírito crítico” (pp.25-26). O professor precisa de ter todas estas referências para conseguir desenvolver o mesmo com os alunos, e são estas também as referências que pretendo ter na realização deste mesmo projeto.

Assim sendo, este projeto encontra-se dividido em três partes distintas: a fundamentação teórica no qual será abordada a metodologia de trabalho projeto, bem como a pertinência do tema escolhido, o desenvolvimento do projeto no qual nos clarifica sobre o que se debruça o mesmo, e, por fim, as considerações finais refletindo sobre o que foi descrito e abordado.

O principal objetivo deste projeto é melhorar o desempenho escolar dos alunos, monitorizá-lo e promover a qualidade das aprendizagens em relação aos conhecimentos, capacidades e atitudes responsáveis sobre o mundo que nos rodeia e a interculturalidade.

## **4.2. Fundamentação Teórica**

### **4.3. Metodologia de Projeto**

O trabalho de projeto é realizado de modo a que haja uma mudança na sociedade de alguma forma. Figueiredo (2005, p.6) afirma que “a vida na sala de aula é um reflexo da vida da sociedade. A sala de aula manifesta muito dos fenómenos sociais que estão ligados à vida da comunidade”. Desta forma, os trabalhos de projetos, requerem investigação, empenho e mudanças.

É necessário perceber, antes demais, o que se define por “projeto”. Segundo Ponte, Brunheira, Abrantes e Bastos (1998, p.9), “usamos o termo “projecto” quando temos uma meta a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e precisamos de planear e desenvolver um conjunto de estratégias e acções adequadas para a atingir.”

Assim sendo, e já definido este conceito, tentamos agora perceber o que se entende por trabalho de projeto. Vasconcelos (2011, p.9) refere que o trabalho de projeto “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas”.

Pretende-se que ao longo da realização de um trabalho de projeto as crianças consigam adquirir determinados saberes, competências, disposições e também sentimentos. De acordo com Vygotsky (1978, como citado em Figueiredo, 2005, p.5), o trabalho de projeto “traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto “projecta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento”.

Este trabalho de projeto envolve objetivos que têm de ser definidos não só pelo professor, mas também pelas próprias crianças. A partir das vivências das mesmas o trabalho de projeto fica muito mais rico. Figueiredo (2005, p.8) afirma que “os alunos devem ter grande influência na escolha dos problemas. Os problemas escolhidos pelo professor e impostos aos alunos nunca serão base para um trabalho bem sucedido e nunca conduzirão a resultados desejáveis”. Desta forma, é importante que os alunos sejam os participantes ativos no projeto e que a motivação parta dos mesmos, bem como as atividades que estes pretendem.

Estas atividades, numa grande parte do projeto, estão relacionadas com investigação que leva à pesquisa de diversos componentes e conteúdos. Vasconcelos (2011, p.16) revela que “estes projetos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido da responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, promovem o sentido de pesquisa e inovação”.

Desta forma, percebemos que o trabalho de projeto é uma experiência que contribui a diversos níveis (cognitivo, emocional, social, etc.) para todos os intervenientes do mesmo. Vasconcelos (2011) revela que:

os adultos crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade através do trabalho de projeto. As crianças tornam-se responsáveis coletivas e são sujeito de um processo comunitário de desenvolvimento local. Assim as comunidades podem definir-se em função dos projetos culturais que tiverem para a infância (p.16).

#### **4.4. A escolha do tema**

A globalização crescente leva à diversidade e à diferença de culturas. Para que esta diferença de culturas seja entendida como algo novo, mas de uma forma produtiva e de aprendizagem, é preciso que haja uma mudança de atitudes, comportamentos e práticas e para isso, implica que haja uma reflexão dialética entre a comunidade, mudança, tradições e à modernidade atual, como defende Vieira (1999).

Vieira (1999) refere ainda que para que a interculturalidade seja interpretada de maneira diferente, e não de forma tão preconceituosa, é necessário que ocorra uma:

mudança no sistema educativo passa justamente por este problema que se estende a todos os seus protagonistas: Ministério da Educação, que legisla e despacha, professores, pais e filhos e toda a comunidade educativa no sentido moderno do termo que acatam ou resistem às alterações ou à continuidade do processo a que estão habituados (p.20).

Tendo em conta que este tema é cada vez mais importante, é necessário que o educador/professor, seja cada vez mais produtor de atividades que ajudem a combater este preconceito que ainda existe. De acordo com Arends (2008, p.63), “os professores principiantes preocupam-se muito com o que podem fazer dentro de uma sala de aula para trabalhar, de forma eficaz, com um grupo de estudantes culturalmente diversificado”. Assim sendo, o professor tem que estar bastante informado sobre a temática em questão de modo a desempenhar um papel facilitador na aprendizagem de todos os seus alunos. Desta forma os professores devem, segundo Arends (2008, p.63) ser “encorajados a analisar primeiro o seu próprio conhecimento e atitudes, a combater os preconceitos, estereótipos e mitos que possam ter”.

De acordo com o documento da Estratégia Nacional de educação para a cidadania (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017):

Hoje vivemos num mundo com problemas globais como as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, entre outros, em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade (p.3).

Desta forma, com este projeto, pretendo trabalhar em conjunto com a turma de 1.º Ciclo de modo a que possamos perceber as outras culturas sem discriminar, mas sim como forma de conhecimento, aprendizagem e respeito. Este mesmo documento realça ainda que:

O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãs/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo (p.3).

Este trabalho de projeto pretende também levar à exploração de alguns países do mundo em diversas vertentes (fronteiras, tradições, culturas, continentes, oceanos, mares e rios, entre outros...).

## **4.5. Desenvolvimento do projeto**

### **4.5.1. Problema**

- Como é que as culturas contribuem para o conhecimento em contexto sala de aula?

### **4.5.2. Problemas parcelares**

- O que é a interculturalidade?
- O que são tradições?
- As tradições de outros países são muito diferentes das nossas?
- Quais são as capitais de outros países?
- Quantos continentes existem no mundo?
- Por que oceanos são banhados os diferentes continentes?
- O que podemos fazer para integrar as culturas de colegas nossos na nossa comunidade?

### **4.5.3. Destinatários**

- Alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### **4.5.4. Entidades Envolvidas**

- Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Biblioteca escolar;

- Centros lúdicos;
- Câmara Municipal.

#### **4.5.5. Motivação e Estratégias**

Esta fase será uma fase que irá decorrer ao longo de algumas semanas durante o ano letivo. É necessário que esta motivação ocorra sempre ao longo do projeto e não apenas no início.

Para esta etapa da motivação e negociação, foram definidas diversas estratégias de modo a conseguir cativar os alunos e motiva-las para o projeto. Para a motivação serão realizadas visitas de estudos e atividades dinâmicas que iram envolver a comunidade escolar.

Neste projeto referente à parte negociação pretende-se que haja diversas pesquisas, realizar trabalho de campo, dialogar com crianças ou adultos de outras culturas de forma a adquirir determinados conhecimentos e exploração.

#### **4.5.6. Objetivos Gerais**

- Promover a interdisciplinaridade;
- Motivar a criança para a descoberta de si próprio e do outro;
- Desenvolver a imaginação, a criatividade, a destreza manual e a descoberta;
- Incentivar formas personalizadas de expressão e comunicação;
- Desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas.

#### **4.5.7 Objetivos Específicos**

- Desenvolver o respeito pelo outro através da interculturalidade.
- Promover atividades destinadas a conhecer diversos aspetos sobre outras culturas;
- Comparar as diferentes culturas e as suas diferenças;
- Realizar exposições sobre esta temática;
- Apropriar-se de atitudes e valores socioculturais;
- Promover e praticar a cidadania;
- Desenvolver o trabalho de grupo e a cooperação;
- Utilizar as TIC (tecnologia de informação e comunicação) em trabalhos relacionados com o projeto.

#### 4.5.8. Planeamento

**1.ª Fase – Pesquisa e Debate de ideias** - Numa primeira etapa, os alunos devem, através de pesquisas em livros, como o manual escolar, livros da biblioteca e na internet, recolher algumas respostas para 3 grandes problemas parcelares, que são eles:

- O que é a interculturalidade?
- O que são tradições?
- As tradições de outros países são muito diferentes das nossas?

Estas questões serão abordadas uma em cada semana, de modo a que cada criança durante a semana, concretize a sua pesquisa e na segunda-feira seguinte apresente as suas respostas aos colegas de turma. No final, será realizado um debate de turma, de modo a juntar as diversas pesquisas das crianças para que seja elaborada uma resposta o mais completa possível e correta ao nível científico. Neste debate pretende-se também esclarecer diversas dúvidas que surjam.

No final das três semanas, as turmas do 3.º ano irão reunir-se e apresentar as suas respostas. No fim do debate, os professores apresentarão alguns vídeos e/ou imagens de forma a dar continuidade ao tema e completar o que foi abordado.

**2.ª Fase – Países a viajar** – Numa etapa inicial desta fase é importante esclarecer os alunos que em cada período iremos abordar 2 continentes (por exemplo: 1.º Período – América e África, 2.º Período – Ásia e Oceânia, e 3.º Período – Antártida e Europa.). De cada Continente serão explorados, aproximadamente 5 países, exceto na Antártida. Serão explorados mais países de acordo com os interesses dos alunos. A escolha destes países poderão partir das experiências e vivências dos alunos (Ex: Países que já viajaram, Países onde têm família, entre outros) e se existirem alunos na turma que sejam naturais de outros países com culturas diferentes, é essencial conhecer/descobrir esse país e dar a conhecer aos outros colegas a suas realidades.

Para descobrirmos o interesse dos alunos pelos países que querem abordar, cada um irá escrever num papel uma opção de país que quer em cada continente. Será realizada uma votação e em grande grupo decidimos se todos concordam ou não com os países escolhidos e em diálogo de turma percebemos quais são os que estarão integrados no projeto.

**3.ª Fase – Eu descubro** – Sempre que abordarmos um país, no início, será realizada uma nuvem de ideias de modo a perceber o que é que as crianças já sabem sobre esse país, e

algumas perguntas que gostavam de saber/investigar (esta atividade irá funcionar como as conceções prévias das mesmas).

Em turma, irá ser elaborada uma ficha de identificação do País (v. Anexo 10). Nessa ficha estão contempladas inúmeras características que serão distribuídas por todos os alunos e que vai requerer pesquisa da parte deles (ex: é dada uma característica a cada dois alunos e estes irão realizar uma pesquisa e trazê-la para a aula, isto é, dois alunos poderão ficar com a pesquisa de dois grandes artistas/pintores daquele país).

Depois de termos a ficha toda preenchida ao longo do tempo em que estaremos a investigar aquele país, irão ser realizadas algumas atividades ligadas a outras áreas como na área da educação artística mais especificamente nas artes visuais. Nesta área, por exemplo, se estivermos a investigar a Itália, as crianças poderão concretizar um monumento (ex: Torre de Pisa) com material reciclável (Anexo 11).

Nesta fase como forma de complementar o tema, poderão ser projetados alguns vídeos sobre o país em questão ou realizar visitas de estudo como por exemplo, quando estivermos a explorar o mundo da parte oriental, realizar uma visita de estudo ao Museu Fundação Oriente, de modo ajudar a perceber as diferenças entre as civilizações do Ocidente e do Oriente.

**4.ª Fase – Os países no nosso dia-a-dia** – É essencial que o projeto desenvolvido seja interligado com os conteúdos que estarão a ser abordados em cada área. Desta forma, se, por exemplo, na Área do Estudo do Meio, o conteúdo que estiver a ser abordado for os oceanos e os rios, poderemos explorar os rios não só do nosso país, mas também do país que está a ser explorado segundo o nosso projeto. Da mesma maneira que aplicamos no Conhecimento do Mundo, podemos aplicar nas outras áreas, como na Matemática, construindo gráficos com o número de habitantes em cada país ou a área dos mesmos, entre outros.

Na área do Português podemos, por exemplo, analisar um texto/história de um escritor estrangeiro, construir textos informativos e biografias, entre outros.

**5.ª Fase – Atividades de exploração** – Depois de termos explorado um país e a sua cultura, é importante que sejam realizados cartazes com as informações e competências que foram adquiridas. Estes cartazes serão executados pelos alunos no final da exploração de cada país ser, bem como a realização da bandeira de cada país em diversos materiais. Deste modo, irão ser formados grupos de 4/5 alunos e cada grupo ficará responsável por uma parte escrita, e em grupo elaborarem o texto corretamente, que tem que estar correto ao nível ortográfico e

ao nível científico, sendo que este trabalho em grupo garante, que estejam mais pessoas atentas naquela parte do texto.

**6.ª Fase – Organização de uma exposição na escola** – No final das atividades de exploração de todos os países que foram delineados no projeto, é importante que as turmas do 3.º ano da escola se unam e os professores formem grupos mistos (entre as turmas). Cada grupo irá ficar responsável por uma banca de cada país.

Nestas bancas devem conter todos os cartazes que foram elaborados em sala de aula, bem como as atividades que foram realizadas ao longo do ano (ex: Torre de Pisa). Alguns alunos poderão em cada banca, ter um aspeto especial daquele país (ex: dança, gastronomia, música, vestes entre outros) e mostrar a toda a comunidade escolar que for à exposição (pais, encarregados de educação, funcionários, professores, alunos de outros anos).

#### **4.5.9. Recursos**

##### **Recursos Materiais**

- Transporte das crianças para possíveis visitas de estudo;
- Lanche/almoços para as crianças quando existir deslocações;
- Material digital e informático;
- Livros para consulta;
- Projetor e computadores para visualização de vídeos;
- Materiais escolares para a realização dos cartazes, bandeiras, para a exposição e outras atividades do domínio da educação artística.

##### **Recursos Humanos**

- Comunidade educativa – Alunos das turmas do 3.º ano; diretor da escola; professores titulares em articulação com os professores de outras áreas (educação artística, educação física e inglês), funcionários da escola e encarregados de educação/pais;
- Motorista;
- Bibliotecária da escola.

#### **4.5.10. Produtos Finais**

- Exposição na escola do projeto “Continentes de Conhecimento”.

#### **4.5.11. Avaliação**

##### **Do processo**

A avaliação do projeto é crucial para perceber como decorreu o projeto. Desta forma, os alunos irão preencher uma ficha de autoavaliação (v. anexo 12). Nesta ficha de autoavaliação é importante realçar que cada criança irá avaliar as suas atitudes e valores ao longo de todo o projeto bem como o seu desempenho.

Assim que esta autoavaliação estiver concluída será analisada pelo professor titular e posteriormente discutida com os outros professores do mesmo ano, de modo a perceber os pontos mais fortes do projeto e aspetos que devem ser melhorados, bem como o balanço de como decorreu o mesmo.

### **Do produto final**

Tendo em conta que o produto final será uma exposição na escola, de modo a perceber a opinião dos participantes, será distribuído um questionário a toda a comunidade escolar. (v. anexo 13)

### **4.6. Calendarização**

O quadro abaixo, ilustra a calendarização do projeto (Quadro 14)

Quadro 14 – Cronograma das atividades do trabalho de projeto

	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J
Motivação e Negociação										
1.ª Fase – Pesquisa e debate de ideias										
2.ª Fase – Países a viajar										
3.ª Fase – Eu descubro										
4.ª Fase – Os países no nosso dia-a-dia										
5.ª Fase – Atividades de Exploração										
6.ª Fase – Organização de uma exposição na escola										
Avaliação										

#### **4.7. Considerações Finais**

Considero que este projeto, terá bastante sucesso e será um projeto que iria suscitar muita curiosidade nas crianças. Desta forma, fica uma grande vontade de o colocar em prática, no início da nossa carreira docente.

Os projetos não são só bem-sucedidos se tivermos um bom produto final, mas também se todas as fases do mesmo forem bem delineadas e executadas. De acordo com Afonso (2007), é preciso:

encarar um projeto como um processo, o que significa valorizar não apenas o produto final, mas igualmente todos os procedimentos e tarefas desempenhadas pelos alunos, ao longo das diferentes fases, rentabilizando as competências individuais e do grupo, nos resultados intermédios e finais a construir (p.65).

Este projeto permite familiarizar as crianças com a diversidade cultural, contribuindo assim para sua formação cívica e moral. É importante realçar que este assunto não é um assunto fácil para as crianças visto que temos que ter em conta que cada país tem a sua história, a sua língua, a sua religião, as suas tradições, a sua música, a sua etnia, grupo social, entre outros. Segundo Afonso (2007, p.19), a identidade cultural de cada um de nós “não é uma noção simples e unívoca e nem se esgota nestes traços visíveis que podem ser aprendidos por pessoas de outras nacionalidades.”

Desta forma, com este projeto, pretendo que os meus alunos estejam atentos para estas questões e consigam tornar-se cidadãos ativos e respeitosos quanto às diferenças que existem no mundo. Afonso (2007, p.19) refere que “o importante é poderem interagir de igual para igual, na valorização das diferenças, num permanente diálogo intercultural, partilhando com naturalidade os valores e os saberes das respetivas culturas”.

A educação pode ajudar a conduzir esta mudança, tal como afirma Carmo (2014, p. 109), “a educação para a mudança, a educação para saber lidar com contextos multiculturais é indispensável, no nosso tempo, uma vez que a diversidade cultural é uma constante quotidiana, generalizando-se um ambiente cosmopolita para o qual muita gente não havia sido socializada”. Neste projeto é importante tanto o papel do professor, como o aluno, para que seja uma aprendizagem mútua.

## Reflexão – Considerações Finais

O presente relatório de estágio é, sem dúvida, um processo de aprendizagem que realizei ao longo desta etapa. Na minha opinião, um dos pontos fundamentais que é essencial para uma futura carreira de sucesso, é a formação inicial que é realizada ao longo de todo o ano letivo, sempre apoiado pela equipa pedagógica. Durão e Almeida (2017) afirmam que a formação inicial:

deverá estruturar-se numa interação permanente entre a prática e a reflexão individual e colética, procurando soluções para a resolução de eventuais problemas que vão surgindo e para recolher dados, através da observação, indispensáveis ao diagnóstico e à tomada de posições críticas e reflexivas, que construtivamente levam à formação dos formandos/supervisionados e dos próprios supervisores (p.73).

Desta forma, podemos perceber que tudo o que consta neste relatório, é fruto de toda uma aprendizagem e observação que pude ter, sempre com o acompanhamento de diversos professores e educadores, que me ajudaram a criar visões diferentes e que me ensinaram novos métodos e estratégias que poderei utilizar no meu futuro profissional.

Ao longo da realização da prática pedagógica que foi desenvolvida, um dos aspetos que foi crucial para o meu melhor desempenho, foi, sem dúvida, o acompanhamento que me foi fornecido pela equipa de supervisão. Segundo Durão e Almeida (2017):

a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito (p.73).

Marchão e Henriques (2019, p.73) afirmam também que existem vários eixos que influenciam a formação inicial do professor e educador, sendo uma delas a prática profissional “enquanto eixo estruturante da formação, em concomitância com componentes científico-didáticas, sustentadas na teoria, no rigor e no *practicum* e com um ambiente de supervisão coerente e a concorrer para o exercício do pensamento crítico e reflexivo”. Neste caso também tive muito apoio à equipa de supervisão da Escola Superior de Educação João de Deus, que sempre me ajudou ao longo de todo o percurso académico e que foi crucial para todo o meu desempenho no estágio.

Desta forma, a formação inicial é um aspeto que permite criar autonomia ao futuro professor e levar à sua própria construção profissional. Segundo Formosinho (2009, p.125), “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação

pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor”.

Os futuros professores têm que ter uma enorme paixão pelo ensino para ingressarem neste ramo, de forma a dedicarem a sua vida à aprendizagem, quer à sua constante aprendizagem, quer à dos seus futuros alunos. Day (2004, p.23) afirma que os professores “apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos.”

Desta forma, percebemos que é importante, não só a formação inicial, como a formação ao longo de todo o caminho profissional que pretende que o professor tenha um enriquecimento pessoal que beneficie os seus alunos. Alarcão e Tavares (2003) sustentam que:

a formação inicial devia desembocar naturalmente na formação contínua e esta servir de feedback permanente à formação inicial para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e a necessidades dos alunos (p.126).

É de prever que o professor também esteja em constante aprendizagem, aumentando o seu desenvolvimento profissional. Segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), o desenvolvimento profissional “pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre a aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional”. Desta forma, é preciso que também sejam dadas oportunidades de aprender e ensinar aos professores, tal como refere Oliveira-Formosinho (2009, p. 228), deve-se providenciar oportunidades para ensinar levando a facilitar “os conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos”.

Logo, é importante que haja uma ligação entre a formação inicial e a formação contínua, de modo a que o futuro professor possa rever alguma evolução ao longo da sua carreira. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.126), o processo do professor está resumido à “articulação da formação inicial e contínua e que deveria prolongar-se por toda a vida de um professor, numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida”. No meu ponto de visto, sinto que toda a formação que me foi dada nesta instituição me deu uma bagagem enorme para entrar agora no mundo profissional, ao qual me sinto bastante preparada e entusiasmada

para começar e estar em constante aprendizagem ao longo da vida e poder partilhá-la com colegas e com os meus futuros alunos.

Foram uns anos um pouco atípicos, pois, para além do período de pandemia que se instalou, ainda enfrentamos uma guerra na Europa. Neste sentido também tive uns períodos de estágio atribulados, com aulas zoom, isolamentos profiláticos, máscaras, criação de bolhas no recreio.... Foram dificuldades que enfrentei e que levo como uma importante aprendizagem que me ajudou a crescer e arranjar soluções para problemas que nem sempre estava à espera. Desta forma, com base na pandemia, houve muitos professores e educadores, incluísse com os quais tive a oportunidades de estagiar, que tiveram que se adaptar a esta nova realidade em tempo record. Flores, Machado, Alves e Vieira (2021) afirmam que em Portugal:

os professores e os alunos tiveram de se adaptar rapidamente ao ensino a distância, o que revelou, ao mesmo tempo, capacidade de pensar em novos ambientes e formas de organização do seu trabalho, mas também um conjunto de desafios quer no que diz respeito ao acesso a plataformas online e a novas ferramentas de suporte ao ensino e à aprendizagem, quer ao nível das abordagens pedagógicas e de avaliação (p.7).

Tive também estágio através da plataforma online, com algumas turmas/grupos onde estive, em que senti uma mudança radical, e observei que a capacidade de concentração dos alunos/crianças, não é a mesma que têm de quando estão na escola, o que é normal. Flores et al. (2021) concluem com base num estudo realizado que:

a pandemia da COVID-19 provocou uma mudança abrupta e inesperada para um “ensino remoto de emergência” que desencadeou um estado de anomia generalizado e transversal, obrigando a uma transformação das práticas de ensino e de aprendizagem em tempo real, sob a pressão do tempo e sem possibilidade de mediação reflexiva adequada (p.21).

Apesar de todas as dificuldades, acho que os professores arranjaram diversas estratégias de continuar a cativar os alunos para uma aprendizagem a distância e que acima de tudo, retiro um balanço bastante positivo das minhas experiências e observações durante todo o estágio.

Para além da pandemia, como referi anteriormente, enfrentamos também uma guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Ressalvo este como um ponto importante, pois numa das escolas onde estagiei foram recebidas crianças de nacionalidade ucraniana e apesar de não estarem na turma onde estagiei, pude observá-las num ambiente que para elas era desconhecido, e foi incrível ver a sua evolução, quer ao nível da comunicação quer a sua adaptação à sua nova realidade. Foi muito importante ver o acolhimento que foi feito àquelas crianças, criando um

ambiente de inclusão muito bom, ajudando-a a aprender a nossa língua de modo a facilitar a sua comunicação. Segundo Monteiro e Cortez (2016, p.63), “uma escola inclusiva tem que dar resposta às necessidades de aprendizagem de todas as crianças da sua comunidade.” Desta forma, uma escola inclusiva deve respeitar todos os alunos, com as suas características, personalidades, culturas, de modo a que haja uma aprendizagem mutua e enriquecedora. Monteiro e Cortez (2016, p.68) referem que a “escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades”. Podemos dizer que o conhecimento não tem limites que haverá sempre aprendizagem ao longo de toda a vida. Devemos então proporcionar aos nossos alunos um ensino de qualidade e para todos.

Termino assim esta longa caminhada académica e sinto esperança e vontade para entrar neste mundo maravilhoso e tão gratificante que é acompanhar a infância de novos rebentos que vão surgindo neste mundo. Concluo este final de curso adquirindo o grau de mestre com muito orgulho e dedicação, realizando o sonho de ser professora, e espero poder dar aos meus alunos as ferramentas necessárias para construírem um mundo melhor, pois ser professor implica dar as direções certas do caminho a percorrer, mas é preciso deixar que o aluno faça esse caminho pelos seus próprios pés.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania: Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Recuperado de <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Almeida, S. C. S. (2016). *A importância da educação ambiental voltada para a questão da reciclagem do lixo no 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19751>
- Antunes, A. B., & Brito, R. (2013). *Era uma vez... a matemática*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4702>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Avanço, F. R., & Batista, F. M. R. C. (2017). A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia*, 8, 1-16. Recuperado de <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4782/pdf>
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf)
- Barbosa, A., & Vale, I. (2018). As dobragens como uma estratégia de aprendizagem ativa. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu & R. G. Muñoz, (Org.). *VII conferência internacional investigação, práticas e contextos em educação*. (pp. 83-92). Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (2001). *Atenção e sucesso escolar*. Porto: Rés-Editora
- Braga, M. T. L. P. R. (2019). *Práticas pedagógicas de promoção do desenvolvimento linguístico no ensino do inglês, em contexto bilingue, na educação pré-escolar*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/33230>
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Caldeira, M. F. (2009b). *A importância de materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Carapeto, C. (1998). *Educação ambiental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, J. (Coord.), Varanda, M., Madruga, P., Escária, V., & Ferreira, V. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa;
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século xxi*. Lisboa: Escolar Editora.
- Casteluche, V. M. A. (2015). *Supervisão pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa em contextos de educação pré-escolar*. Recuperado de <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/3119>
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2001, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raíz Editora.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1986). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Porto Alegre.
- Correia, C. J. F. F. (2012). *O ensino experimental das ciências: O uso do protocolo experimental como forma de promover o trabalho autónomo*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25245>
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora
- Decreto do Presidente da República n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro (Estabelece medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, para 2021.).
- Decreto do Presidente da República n.º 14-G/2020, de 13 de abril (Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.).

Decreto-Lei, n.º 17/2016, de 4 de abril.

Dias, R. D. P. (2017). *A criança e o espaço escolar: Planeamento, criação de metodologias e aplicação do recreio na escola*. Recuperado de [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7658/1/msc\\_rdpdias.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7658/1/msc_rdpdias.pdf)

Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura infantil história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.

Direção-Geral da Educação (DGE, 2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.

Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial - Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.

Fabregat, C. H., & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Fernandes, C. A. (2015). *Relatório de estágio da intervenção pedagógica na escola EB1/PE da achada e no infantário golfinho I*. Recuperado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1247/1/MestradoCarinaFernandes.pdf>

Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português*. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5543/1/A%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20das%20aprendizagens%20no%20sistema%20educativo%20protugue%cc%82s.pdf>

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>

Fernandes, S. R. R. (2015). *A escrita criativa: Orientação e apoio*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10442/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-Sara%20Fernandes%20%28vers%C3%A3o%20definitiva%29.pdf>

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, D. A. S. (2020). *Leitura em voz alta: Perceções e práticas de professores de 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34185/1/Daniela%20Ferreira.pdf>
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *Ideias para a construção de projetos*. Lisboa: Bola de Neve.
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básicos e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34 (1), 5-27.
- Formosinho, J. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp.119-140). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. R. P., Gomes, L. A. M., & Morais, C. M. V. (2012). Peso e massa de um corpo. *adolescência Revista Júnior de Investigação*, 1(1), 98-102. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12996/1/83-497-5-PB.pdf>
- Jacob, T. J. B. (2013). *A resolução de problemas, no âmbito do ensino das ciências, em contexto pré-escolar e ensino do 1.º ciclo no ensino básico*. Recuperado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2274/1/DissertMestradoTeresaJesusBenjaminJacob2013.pdf>
- Jesus, J. M. S. (2002). *Educação do movimento*. Lisboa: ESEJD.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Leite, L., & Esteves, E. (2005). *Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, T. (1989). *Educação física e desporto: Temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lidel: Lisboa.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. (pp.17-37). Mangualde, Portugal: Edições Pedago, Lda.

- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e professores, supervisão e pensamento crítico. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Org.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. (pp.73-92). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, I. M., & Pedrosa, M. M. (2017). *Cá dentro – Guia para descobrir o cérebro*. Carcavelos, Portugal: Planeta Tangerina.
- Martins, I. P., Veiga, M. L. Teixeira, F., Tenreiro- Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6. (2.ª edição)*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Mata, L. (1958). *A descoberta da escrita*. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a\\_descoberta\\_da\\_escrita.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf)
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Mendes, M. V. (1997). Didática da Literatura. In J. A. C. Bernardes, A. P. Castro, M. L. Ferraz, G. C. Melo, & M. A. Ribeiro (Dir.). *Biblos enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. (pp. 144-146) Lisboa: Editorial Verbo.
- Ministério da Educação (2018a). Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/a\\_e\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/a_e_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Ministério da Educação (2018b). Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_3a\\_ff\\_18de\\_julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_3a_ff_18de_julho_rev.pdf)

- Ministério da Educação [ME]. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miranda, F. B. (2012). As palavras cruzadas como fenómeno da linguagem: O auxílio do dicionário. *Florianópolis, SC.*, 9 (14), 4-12. Doi: 10.5007/1807-0221.2012v9n14p2
- Monteiro, M. I. R., & Cortez, M. (2016). Memória e aprendizagem na educação inclusiva. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 60 – 69.
- Morais, C. (2011). A matemática na vida quotidiana. In P. Palhares, A. Gomes & E. Amaral (Cord). *Complementos de matemática para professores do ensino básico*. (pp. 239-260). Lisboa: Lidel.
- Moran, J. M. (2006). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens (Cord.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (pp.11-66). São Paulo: Papirus Editora.
- Moreira, D., & Oliveira, S. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, S., & Leite, L. (2012). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: efeitos de uma ação de formação de professores de ciências e de geografia. In J. M. Domínguez Castiñeiras (Ed.). *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 511-518). Santiago de Compostela: USC - APICE. ISBN: 978-84-695-4673-4
- Moura, G. M. B., & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1.º ciclo do ensino básico. In R. M. Vieira, C. Tenreiro-Vieira, I. S. Chaves & C. M. Machado (Orgs.). *Pensamento crítico na educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. (pp.291-301). Aveiro: UA Editora.
- Oliveira, M. P. (2019). *Prática de ensino supervisionada - Descobrir, manipular e aprender: O uso de materiais não-estruturados na aprendizagem das crianças*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20564/1/Melissa%20Oliveira.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (pp.157-185). Braga: Universidade do Minho.
- Pastells, A. A. I. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Peña, M. O. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica. Español como Lengua Extranjera*, 10, 1-11. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponível em <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:a9f1d1af-e16a-4a78-8106-8672e5b3ec24/2007-redele-9-06ontoria-pdf.pdf>
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Plano Nacional de Leitura (2021). *Quem somos*. Recuperado de [https://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat\\_quemsomos=quemsomos](https://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos)
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projetos educativos*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Materiais-de-Apoio/projectos\\_completo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Materiais-de-Apoio/projectos_completo.pdf)
- Querido, S. M. F. F. (2013). *Aprendizagem da leitura no português europeu: Relações entre fluência na leitura oral, vocabulário e compreensão em leitura*. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Recuperado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/4/Tese%20Let%20c3%adcia%20-%20Final%20com%20corre%20a7%20a3o.pdf>
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324>

- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Lisboa: Porto Editora
- Santos, L. (2008) *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>
- Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2012). *Ensinar história: Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Editora Scipione.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina – Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Serrazina, L. (2017). *Planificação do ensino e aprendizagem da matemática*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319879388\\_Planicacao\\_do\\_ensino\\_e\\_aprendizagem\\_da\\_Matematica\\_1\\_Lurdes\\_Serrazina](https://www.researchgate.net/publication/319879388_Planicacao_do_ensino_e_aprendizagem_da_Matematica_1_Lurdes_Serrazina)
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I. L. (Coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, J. N., & Santos, C. P. (2011). Jogos e matemática. In P. Palhares, A. Gomes & E. Amaral (Cord). *Complementos de matemática para professores do ensino básico*. (pp. 303- 334). Lisboa: Lidel.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Recuperado de [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Edições Piaget.

- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Cord.). *Formar leitores – Das teorias às práticas*. (pp.45-68). Lisboa: Lidel.
- Thouin, M. (2004). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos nos ensinos pré-escolar e básico 1o ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thouin, M. (2010). *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: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (1986). *Interdisciplinarity in general education. Divison of educational sciences, contents and methods of education*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=BE2C1AFF8017035A7CC5B1BF3EC98761?doi=10.1.1.30.2215&rep=rep1&type=pdf>
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: Esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Org.). *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira"*. Recuperado de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/67/68>
- Veríssimo, I. M. (2012). *A expressão musical na educação pré-escolar*. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3915>
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zhang, H. (2019). *Análise da obra A Maior Flor do Mundo, de José Saramago*. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26699/1/Documento.pdf>

# **Anexos**

## Anexo 1 – Ditado Gráfico sobre a história

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

## Ditado Gráfico



“Tenho que pintar todos os pais-natais na época natalícia e todos os corações no dia dos namorados.”

1. Desenha quatro corações debaixo do lápis encarnado.

“Gostei mesmo muito de todos os oceanos, lagos, rios, pingos da chuva e céus limpos.”

2. Com papel de lustro, rasga e cola por cima do crocodilo, como se fossem gotinhas de água.

“Eu é que sou da cor do sol”

3. Desenha o sol por cima do lápis encarnado.

“Queria que os seus lápis estivessem todos felizes”

4. – Desenha um arco-iris entre o crocodilo e o lápis encarnado.







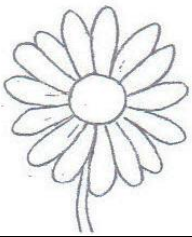
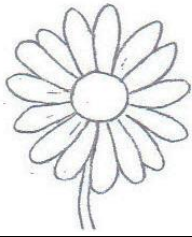
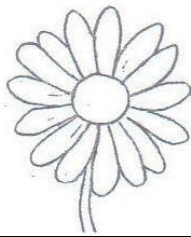

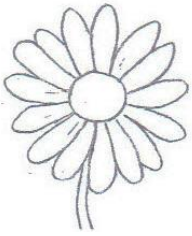
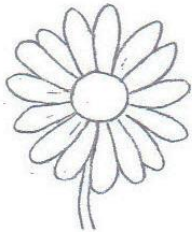
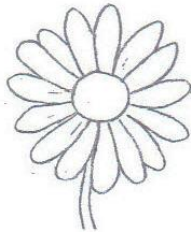
Anexo 2 – Proposta da atividade do domínio da  
Matemática

Domínio da Matemática

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

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. A Diana tem um ramo de flores com flores diferentes. Tem flores com pétalas, azuis, brancas e vermelhas e de centro amarelo e castanho. Ela não tem nenhuma flor igual.
- 1.1. Pinta as flores na tabela e descobre quantas flores diferentes tem a Diana.

	Pétalas azuis 	Pétalas brancas 	Pétalas vermelhas 
Centro amarelo 			
Centro castanho 			

Quantas flores diferentes tem a Diana?

Quantas flores com pétalas azuis tem a Diana?

Quantas flores com centro amarelo tem a Diana?

Anexo 3 – Grelha de correção da proposta de atividade  
do domínio da Matemática

Grelha de Avaliação							
Parâmetros	1			2	3	Total	Resultados da avaliação
	1.1	1.2	1.3				
Cotação	2	2	2	2	2	10	

N.º Alunos							
C1	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C2	2	2	2	0	2	8	Bom
C3	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C4	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C5	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C6	0	2	2	2	2	8	Bom
C7	2	0	2	0	2	6	Suficiente
C8	2	0	2	2	2	8	Bom
C9	2	2	2	0	2	8	Bom
C10	0	2	2	2	2	8	Bom
C11	0	2	2	2	2	8	Bom
C12	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C13	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C14	2	2	2	0	2	8	Bom
C15	2	2	2	0	2	8	Bom
C16	0	2	2	0	1,5	5,5	Suficiente
C17	2	2	2	0	2	8	Bom
C18	2	2	2	0	2	8	Bom
C19	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C20	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
C21	0	2	2	0	2	6	Suficiente
C22	2	2	2	2	2	10	Muito Bom
Média do Grupo	1,54	1,81	2	1,18	1,97	8,52	Bom

Anexo 4 – Proposta de atividade da disciplina de  
Português

Disciplina de Português

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

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Lê as palavras e copia-as para o lugar correto.

caneta

tomate

dados

carro

cavalos

bolas

Nomes no singular

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Nomes no plural

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

2. Completa, indicando o plural das seguintes palavras.

a fita as \_\_\_\_\_

a boneca as \_\_\_\_\_

o sapo os \_\_\_\_\_

o macaco os \_\_\_\_\_

3. Transcreve a frase que está no plural para o singular.

*As formigas saem do buraco.*

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

Anexo 5 – Grelha de correção da proposta de atividade  
da disciplina de Português

Grelha de Avaliação						
Parâmetros	1	2	3	4	Total	Resultados da avaliação
Cotação	3	4	1	2	10	

N.º Alunos						
A1	3	3	0	2	8	Bom
A2	2	2	0	1	5	Suficiente
A3	3	4	1	2	10	Muito Bom
A4	3	4	0	2	9	Muito Bom
A5	3	3	0	2	8	Bom
A6	3	4	1	2	10	Muito Bom
A7	3	4	1	2	10	Muito Bom
A8	3	4	0	2	9	Muito Bom
A9	3	4	0	2	9	Muito Bom
A10	3	3	1	2	9	Muito Bom
A11	3	3	1	2	9	Muito Bom
A12	3	4	0	2	9	Muito Bom
A13	3	4	0	2	9	Muito Bom
A14	3	3	0	2	8	Bom
A15	1	4	0	2	7	Bom
A16	3	4	0	2	9	Muito Bom
A17	3	3	0	2	8	Bom
A18	3	4	1	2	10	Muito Bom
A19	3	4	1	2	10	Muito Bom
A20	2	4	0	1	7	Bom
A21	3	4	0	2	9	Muito Bom
A22	3	4	0	2	9	Muito Bom
Média do Grupo	2,81	3,63	0,31	1,97	8,52	Bom

Anexo 6 – Proposta de atividade da disciplina de Estudo  
do Meio

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

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Completa corretamente o texto com a palavras do quadro.



A roda dos alimentos é composta por \_\_\_\_\_ grupos de alimentos.

Os alimentos que se podem comer em maior quantidade são os do grupo dos \_\_\_\_\_ e os do grupo das \_\_\_\_\_.

Os alimentos dos grupos das \_\_\_\_\_ e das \_\_\_\_\_ são os que se devem comer em menor quantidade.

A água está no centro para mostrar a sua importância na alimentação. A água faz parte da constituição de quase todos os \_\_\_\_\_.

2. Assinala com um V(verdadeiro) ou F (falso) as afirmações abaixo apresentadas.

- Devemos ter cuidado com a alimentação para termos saúde e energia.
- Para termos uma alimentação equilibrada devemos comer em maior quantidade gorduras e óleos.
- Devemos beber água todos os dias para não desidratarmos.

3. Escreve corretamente os alimentos no grupo a que pertencem.

Alimentos de origem animal

Alimentos de origem vegetal

leite – laranja – ovos – couve – peixe – tomate

Anexo 7 – Grelha de correção da proposta de atividade  
da disciplina de Estudo do Meio

Grelha de Avaliação					
Parâmetros	1	2	3	Total	Resultados da avaliação
Cotação	4	3	3	10	

N.º Alunos					
A1	3	3	3	9	Muito Bom
A2	4	3	3	10	Muito Bom
A3	4	2	3	9	Muito Bom
A4	4	3	3	10	Muito Bom
A5	3	3	3	9	Muito Bom
A6	4	3	3	10	Muito Bom
A7	3	3	3	9	Muito Bom
A8	3	2	3	8	Bom
A9	4	3	3	10	Muito Bom
A10	3	3	3	9	Muito Bom
A11	3	3	3	9	Muito Bom
A12	3	3	3	9	Muito Bom
A13	3	3	2	8	Bom
A14	3	3	3	9	Muito Bom
A15	4	3	3	10	Muito Bom
A16	3	3	3	9	Muito Bom
A17	3	3	3	9	Muito Bom
A18	3	3	3	9	Muito Bom
A19	3	3	3	9	Muito Bom
Média do Grupo	3,31	2,89	2,94	9,15	Muito Bom

## Anexo 8 – Proposta de atividade de História

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

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

D. José I governou entre 1750 a 1777 pertencendo à 4.º dinastia.

1. Qual é o cognome do rei D. José I? Rodeia a opção correta.

- a) O Pacífico
- b) O Lavrador
- c) O Reformador
- d) O Prudente.

2. Porque razão tinha esse cognome?

---

---

---

3. Completa o seguinte texto com as palavras-chaves.

A \_\_\_\_\_ sucedeu o seu filho D. José I, que o nomeou para seu \_\_\_\_\_ Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de \_\_\_\_\_ a quem deu todos os poderes. Mais tarde tornou-se \_\_\_\_\_.

- D. João V
- Primeiro Ministro
- Marquês de Pombal.
- Oeiras

4. No dia 1 de novembro, ocorreu em Lisboa uma violenta catástrofe. Qual foi?

---

---

5. Assinala com um V(verdadeiro) ou F (falso) as afirmações abaixo apresentadas.

- O terramoto aconteceu a 1 de novembro de 1776;
- Este terramoto destruiu grande parte da cidade e causou inúmeras vítimas;
- Marquês de pombal tomou medidas urgentes: mandou cuidar dos vivos e enterrar os mortos;
- O primeiro ministro mandou contruir a cidade, dando o nome de Baixa pardal de Lisboa.
- No Terreiro do Paço, existe uma estátua equestre de D. José I.
- No reinado de D. José I, a família Távora apoiava bastante as decisões do rei.

Anexo 9 – Grelha de correção da proposta de atividade  
de História

Grelha de Avaliação							
Parâmetros	1	2	3	4	5	Total	Resultados da avaliação
Cotação	1	2	2	2	3	10	

N.º Alunos							
A1	1	2	2	2	3	10	Muito Bom
A2	1	1	2	2	2,5	8,5	Bom
A3	1	2	1	2	2	8	Bom
A4	1	0	2	2	1	6	Suficiente
A5	1	0	1	0	0	2	Fraco
A6	1	0	1	2	2	6	Suficiente
A7	1	1	1	2	2	7	Bom
A8	1	1	1	2	2	7	Bom
A9	1	1	1	2	2,5	7,5	Bom
A10	1	0	2	2	1,5	6,5	Suficiente
A11	1	2	1	2	2	8	Bom
A12	1	0	2	2	2	7	Bom
A13	0	0	2	2	1,5	5,5	Suficiente
A14	1	1	0,5	2	2,5	7	Bom
A15	1	2	1	2	2,5	8,5	Bom
A16	1	2	2	2	1,5	8,5	Bom
A17	1	2	2	2	1,5	8,5	Bom
A18	1	2	2	2	2,5	9,5	Muito Bom
A19	1	2	1	2	2	8	Bom
A20	1	0	2	2	2,5	7,5	Bom
Média do Grupo	0,95	1,05	1,47	1,9	1,95	7,32	Bom

## Anexo 10 – Ficha de Identificação de um País

# “Continentes de Conhecimento”

Continente:	
País	
Área	
Artista/pintor	
Bandeira	
Comida	
Fronteiras	
Habitantes	
Língua	
Monumento	
Música	
Rio/serra	
Capital	
Futebolista	
Moeda	
Curiosidades	



## Anexo 11 – Exemplos de Torre de Pisa com materiais recicláveis



Anexo 12 – Ficha modelo de autoavaliação final do  
projeto

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_\_

**Responde às seguintes de acordo com a tua participação no Projeto “Continentes de Conhecimento”**

- 1) Reflete e completa a tabela seguinte de acordo com as tuas atitudes e valores na concretização do projeto ao longo do ano.

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Respeitei sempre a opinião dos meus colegas				
Colaborei em todas as pesquisas que me foram solicitadas				
Colaborei na apresentação dos trabalhos				
Soube colaborar e trabalhar com os meus colegas nos trabalhos de grupo.				
Fui responsável e participativo				
Mostrei interesse e empenho ao longo do projeto				

- 2) Responde às perguntas abaixo de acordo com o teu desempenho e opinião.

a) O que mais gostei de fazer foi... porque...

---

---

b) O que menos gostei de fazer foi... porque...

---

---

c) Aprendi que...

---

---

d) Senti mais dificuldade em ...

---

---

e) O que mais gostava de ter aprendido era .... porque....

---

---

f) Avalio que o meu desempenho foi ...

---

---

Anexo 13 – Ficha modelo de avaliação do projeto  
pela comunidade escolar

1) Preencha a tabela de acordo com a sua opinião sobre o projeto implementado.

	Não	Nem sempre	Sim
Gostou da apresentação do projeto realizada pelos alunos na escola?			
Acha que este projeto foi bem dirigido e apoiado por toda a comunidade escolar?			
Pareceu-lhe um projeto viável e bem organizado?			
Acha que o tema do projeto é um tema que é importante de ser abordado na escola?			
Acha este tipo de projetos importantes?			
Sentiu que o seu educando/aluno se sentiram motivados com o projeto?			

2) Responde agora a algumas questões abaixo.

a) Aspectos negativos/ ou a melhorar do projeto.

---

---

b) Aspectos positivos/ pontos fortes do projeto.

---

---

c) Deixe alguma sugestão para projetos futuros.

---

---