

Escola Superior de Educação João de Deus

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
PROFISSIONAL I, II, III E IV**

Andreia Sofia Ribeiro Duarte

Lisboa, 10 de julho de 2023

Escola Superior de Educação João de Deus

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
PROFISSIONAL I, II, III E IV**

Andreia Sofia Ribeiro Duarte

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

Lisboa, 10 de julho de 2023



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Jose' Naveiro de Almeida

Coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Andreia Sofia Ribeiro Duarte

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pública e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Lisboa, 10 de julho de 2023



AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste relatório de estágio profissional. Sem o apoio e a colaboração de todos, esta conquista não seria possível.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, por ter aceitado enfrentar este desafio ao meu lado e por todo o apoio, rigor, compreensão e amizade. A sua orientação foi imprescindível para o meu crescimento académico.

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus pelo apoio incondicional e por, ao longo destes anos terem contribuído para a minha formação enquanto futura educadora/professora. Agradeço especialmente à Professora Doutora Filomena Caldeira, por todos os ensinamentos, valores e conselhos. Por me ajudar a crescer não só a nível profissional, mas também a nível pessoal, obrigada pela sua amizade.

Agradeço a todos os educadores e professores que me acolheram durante o meu percurso em ambiente de estágio profissional. A generosidade, dedicação e disposição que partilharam comigo, assim como as experiências educativas foram fundamentais para a minha evolução.

A todas as minhas colegas e amigas, que acompanharam de perto esta minha jornada. À Mafalda Bentes, pelo apoio incondicional desde o primeiro dia, por estar ao meu lado em todos os momentos, pela sua amizade verdadeira que perdurará para sempre. À Márcia Antunes e Rafaela Silva, por me apoiarem e acompanharem ao longo desta viagem, a colaboração e o apoio que recebi de cada uma foi imprescindível.

Quero expressar o meu profundo agradecimento à minha família, cujo apoio incondicional e suporte foram essenciais para que eu pudesse concluir mais uma etapa do caminho. Em especial, à minha mãe e irmã, por estarem ao meu lado nos bons e maus momentos. Ao Bruno, por estar sempre ao meu lado, pela paciência e incentivo que me foi transmitindo.

A todos, o meu sincero agradecimento. O vosso apoio e contribuição foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal durante esta etapa da minha vida.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV reúne experiências e aprendizagens realizada no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em setembro de 2021 e finalizado em julho de 2023.

O relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e um Trabalho de Projeto.

No primeiro capítulo descrevo dez momentos de estágio que presenciei e considero relevantes para a minha formação enquanto futura docente. Ao longo destes relatos descrevi atividades, aulas ou situações vivenciadas em contexto de estágio com a respetiva fundamentação que diversos autores defendem.

No capítulo das Planificações são apresentadas oito planificações, quatro de atividades realizadas em Educação Pré-Escolar e as restantes quatro de aulas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As diferentes estratégias utilizadas são justificadas através de literatura de referência.

O terceiro capítulo inclui quatro dispositivos de avaliação, dois referentes à Educação Pré-Escolar e dois destinados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, com análise e interpretação de resultados.

O último capítulo é referente a uma proposta de um Trabalho de Projeto, intitulado de ResCafé, é um projeto que tem como principal objetivo tornar as crianças mais consciente dos desperdícios alimentares e encontrar estratégias para o seu reaproveitamento.

O relatório termina com uma reflexão sobre o meu percurso ao longo destes dois anos de mestrado.

Palavras-Chave: Estágio Profissional; Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Planificação; Trabalho de Projeto

ABSTRAT

This Professional Internship Report I, II, III and IV brings together experiences and learnings carried out within the scope of the Vocational Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, started in September 2021 and ended in July 2023.

The report is divided into four chapters: Reports, Planning, Evaluation Devices, and a Project Work.

In the first chapter I describe ten moments of internship that I witnessed and consider relevant to my training as a future teacher. Throughout these reports I described activities, classes or situations experienced in the context of internship with the respective rationale that several authors defend.

In the chapter of Planning, eight plans are presented, four of activities carried out in Pre-School Education and the remaining four of classes in the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The different strategies used are justified by reference literature.

The third chapter includes four evaluation devices, two referring to Pre-School Education and two for the 1st Cycle of Basic Education, with analysis and interpretation of results.

The last chapter refers to a proposal for a Project Work, entitled ResCafé, is a project that has as its main objective to make children more aware of food waste and find strategies for its reuse.

The report ends with a reflection on my journey through these two years of my master's degree.

Keywords: Professional Internship; Preschool Education; Primary School Teaching; Planning; Project work.

Índice Geral

Índice de Tabelas	XI
Índice de Figuras	XII
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e Cronograma	4
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	7
1.1. Síntese do capítulo.....	7
1.2. Relatos de Estágio	7
1.2.1. Relato de Estágio 1	7
1.2.2. Relato de Estágio 2.....	9
1.2.3. Relato de Estágio 3.....	12
1.2.4. Relato de Estágio 4.....	14
1.2.5. Relato de Estágio 5.....	17
1.2.6. Relato de Estágio 6.....	19
1.2.7. Relato de Estágio 7.....	21
1.2.8. Relato de Estágio 8.....	24
1.2.9. Relato de Estágio 9.....	28
1.2.10. Relato de Estágio 10.....	31
Capítulo 2 – Planificações	34
2.1. Síntese do capítulo.....	34
2.2. Fundamentação teórica.....	34
2.3. Planificações em quadro	36
2.3.1. Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3 anos	36
2.3.2. Planificação de Atividade Do Domínio da Matemática – 4 anos	38
2.3.3. Planificação de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos.....	41

2.3.4. Planificação de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 Anos.....	44
2.3.5. Planificação de Aula da Disciplina de Matemática – 1.º ano.....	47
2.3.6. Planificação de Aula da Disciplina de Estudo do Meio – 2.º ano.....	49
2.3.7. Planificação de Aula da Disciplina de Português – 3.º ano.....	51
2.3.8. Planificação de Aula da Disciplina de Português – 4.º ano.....	54
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	57
3.1. Síntese do capítulo.....	57
3.2. Fundamentação Teórica.....	57
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	60
3.3.1. Contextualização da atividade.....	60
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	60
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	61
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	63
3.4.1. Contextualização da atividade.....	63
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	63
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	64
3.5. Avaliação da atividade da Disciplina de Português.....	65
3.5.1. Contextualização da atividade.....	65
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	66
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	67
3.6. Avaliação da atividade da Disciplina de Matemática.....	69
3.6.3. Contextualização da atividade.....	69
3.6.4. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	70
3.6.5. Apresentação e análise de resultados.....	71
Capítulo 4 – Trabalho de Projeto.....	74
4.1. Introdução ao tema do projeto.....	74
4.2. Fundamentação teórica.....	75

4.2.1. Educação Ambiental	75
4.2.2. Metodologia do projeto	76
4.2.3. Resíduos	77
4.3. Desenvolvimento do projeto	78
4.3.1. Problema.....	78
4.3.2. Problemas parcelares.....	78
4.3.3. Destinatários	78
4.3.4. Entidades envolvidas	78
4.3.5. Motivação e negociação.....	78
4.3.6. Objetivos	79
4.3.6.1. Objetivos gerais	79
4.3.6.2. Objetivos específicos	79
4.3.7. Planeamento	80
4.3.8. Recursos.....	84
4.3.8.1. Recursos materiais.....	84
4.3.8.2. Recursos humanos	84
4.3.9. Produtos finais	85
4.3.10. Avaliação.....	85
4.3.10.1. Avaliação do processo.....	85
4.3.10.2. Avaliação do produto final.....	85
4.4. Calendarização	85
4.5. Considerações finais do projeto.....	86
Considerações finais	87
Referências Bibliográficas	90
Anexos	100

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º Semestre.....	4
Tabela 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º Semestre.....	5
Tabela 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º Semestre.....	5
Tabela 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º Semestre.....	6
Tabela 5 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	36
Tabela 6 – Planificação de atividade do Domínio da Matemática.....	39
Tabela 7 – Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo	42
Tabela 8 – Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	45
Tabela 9 – Planificação da aula da disciplina de Matemática.....	47
Tabela 10 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio	49
Tabela 11 – Planificação da aula da disciplina de Português.....	52
Tabela 12 – Planificação da aula da disciplina de Português.....	54
Tabela 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática.....	61
Tabela 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	64
Tabela 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da Disciplina de Português.....	67
Tabela 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da Disciplina de Matemática	71
Tabela 17 – Respostas dos alunos sobre a questão "Saber a tabuada é importante?"	72
Tabela 18 – Ervas aromáticas a plantar	83
Tabela 19 – Calendarização do projeto ResCafé	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura da história "De que cor é um beijinho?"	37
Figura 2 – Livro de cenários A3	40
Figura 3 – Livro de cenários A3	40
Figura 4 – Montagem da maquete do Sistema Solar	44
Figura 5 – Resultado final da maquete do Sistema Solar.....	44
Figura 6 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	61
Figura 7 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	64
Figura 8 – Resultados da avaliação sobre a proposta de trabalho da disciplina de Português.....	68
Figura 9 – Resultados da avaliação sobre a proposta de trabalho da disciplina de Matemática.....	71

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante quatro semestres nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação João de Deus, durante os anos letivos 2021-2022 e 2022-2023.

A docência, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), é “uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (p.95).

Mosqueira e Almeida (2017) afirmam que “a formação inicial assume-se como um processo pelo qual o professor aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática docente, com a finalidade de obter uma habilitação que o qualifique como profissional” (p. 36).

A formação em contexto de trabalho é essencial para todos os alunos, pois é uma junção entre a componente prática e a componente teórica aprendida e desenvolvida ao longo do curso, permitindo assim, conhecer a realidade educativa e as suas características. Por outro lado, permite pôr em prática o que até aqui só tínhamos abordado na teoria, enfrentando obstáculos, aprendendo com os nossos erros, lidando com situações inesperadas e experienciando vivências únicas.

Posto isto, é fulcral o contacto direto com a realidade através do estágio profissional. Segundo Bolhão (2013), o estágio “configura-se como um importante componente do processo de formação académica e profissional, no qual o aluno se prepara para a inserção no mercado de trabalho mediante a participação em situações reais de trabalho” (p.3).

A supervisão pedagógica constitui uma componente do estágio profissional, que se caracteriza por ser uma prática importante na vida de um estagiário que envolve o aluno em formação, e o supervisor da instituição, refletindo as práticas e partilhando formas de melhoria.

Na perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), “entendemos que a supervisão dos professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16).

São os professores titulares e os supervisores que irão acompanhar e auxiliar o estagiário, aconselhando-o de uma forma positiva, ajudando-o a ultrapassar dúvidas, problemas e medos que possam surgir.

Durão (2010) reforça esta ideia, dizendo que:

o supervisor é alguém que ajuda o formando a fazer a observação da sua própria aprendizagem no decorrer da prática pedagógica, a questionar, a confrontar, a analisar, a interpretar e a reflectir sobre a sua capacidade de ensinar, a colmatar as dificuldades e a resolver problemas de que vai tendo consciência (p.1).

Caldeira et al. (2017) acrescentam ainda que a prática supervisionada é de extrema importância se “for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (p. 68).

Os professores devem agir como práticos reflexivos, ou seja, refletir sempre sobre as suas práticas. A reflexão tem como objetivo fomentar o conhecimento profissional, pois suscita o questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas. A reflexão funciona como um instrumento de autoavaliação, regulando o desempenho e originando novas questões que desenvolvem a autonomia e o auto-conhecimento.

Para Alarcão e Tavares (2003), a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações, originam uma perspetiva que denominam cenário reflexivo. Esta reflexão permite um desenvolvimento profissional que se complementa com a interação entre o professor, aluno e o conhecimento.

Em suma, considero que o estágio profissional é um fator necessário e fundamental no percurso de um futuro educador/professor. Os diversos estágios permitem que estes futuros profissionais aprendam com os próprios erros, que evoluam e que consigam ter uma experiência “real” daquilo que irá ser o seu dia-a-dia.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento relatos de estágio, onde irei descrever e interpretar dez atividades/aulas observadas por mim; o segundo capítulo compreende oito planificações de diferentes áreas e faixas etárias; no terceiro capítulo apresento dispositivos de avaliação de seis atividades ou aulas; por último, o quarto capítulo é referente à apresentação de um projeto. Este relatório de estágio profissional termina com uma reflexão final.

1. IDENTIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

O meu Estágio Profissional no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico iniciou-se no dia 15 de outubro de 2021 e decorreu até ao dia 07 de julho de 2023, durante quatro semestres.

No 1.º semestre, o meu estágio decorreu de 15 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022, numa escola nos arredores de Lisboa, denominada daqui em diante como escola “A”. É uma escola que abrange as valências de Educação Pré-Escolar e

1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando crianças desde os três aos dez anos, com duas turmas/grupos por cada faixa etária, num total de, aproximadamente, 350 alunos. A Direção é constituída por dois professores, conta com seis educadoras na valência da Educação Pré-Escolar, nove professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e três professoras de apoio educativo. Ainda no corpo docente, trabalham dois professores de Educação Física, uma professora de Artes Visuais, um professor de Educação Musical e dois professores de Inglês. Como corpo não docente, a escola conta com diversas auxiliares de ação educativa, cozinheiras e funcionárias de serviços gerais.

A nível organizacional, existe um salão, que é o ponto de passagem de todas as turmas, uma vez que faz parte da entrada da escola, e é onde se realizam também as atividades curriculares dos quatro anos, há no total cerca de treze salas de aula e várias casas de banho para docentes e não docentes. Existe um refeitório, cozinha, sala de secretariado e dois espaços de recreio exteriores, um para as crianças de Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No piso inferior situa-se o ginásio, a biblioteca da escola assim como uma pequena sala para apoio educativo.

O segundo momento de estágio ocorreu entre o dia 07 de março de 2022 e o dia 08 de julho de 2022, um período em que pude acompanhar as dinâmicas e rotinas da sala dos 3 e dos 4 anos, isoladamente.

Realizei o estágio profissional numa escola, “B”, com mais de 5 décadas de existência. Atualmente, e depois de diversas alterações, é uma escola que abrange três valências: Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, acolhendo, aproximadamente, 400 alunos. Para além dos membros da direção, a instituição tem 3 educadoras na Creche, 6 educadoras na Educação Pré-Escolar e 8 professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico que são apoiados por auxiliares da ação educativa. Para completar o corpo docente, existem ainda professores de atividades extracurriculares na área da música, inglês, cerâmica e expressão plástica.

Relativamente à estrutura, a escola possui um salão amplo à entrada, onde se realiza as atividades da sala dos quatro anos. Encontramos ainda, uma biblioteca escolar, uma sala de informática, uma sala de expressão plástica, um refeitório e respetiva cozinha, também algumas áreas destinadas aos docentes como gabinetes e sala de professores. O espaço exterior é constituído por três áreas de recreio adequadas a cada valência.

O estágio profissional do 3.º e 4.º semestres decorreu na mesma escola, “C”, localizada em Lisboa e com as valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta escola existem seis grupos de Pré-Escolar e oito turmas do 1.º Ciclo que contam com o apoio de 6 educadoras e 8 professoras titulares, educadores e

professores de apoio bem como professores especialistas em música, inglês, artes visuais, educação física, informática e olaria. A direção da escola está a cargo de um diretor pedagógico do 1.º Ciclo e uma diretora pedagógica da Educação Pré-Escolar. A escola conta ainda com um vasto grupo do corpo não docente, que é essencial para um funcionamento harmonioso. Existem dois espaços exteriores, destinados às duas valências, um ginásio, uma sala de informática, a secretaria e uma sala de professores. Foi nesta escola que realizei o estágio entre o dia 14 de outubro de 2022 e o dia 07 de julho de 2023.

2. CALENDARIZAÇÃO E CRONOGRAMA

O Estágio Profissional decorreu ao longo de quatro semestres, que pode ser visualizado em quatro tabelas (Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3 e Tabela 4), evidenciando também os diversos momentos relevantes ao longo do estágio, tais como, os seminários de contacto com a realidade educativa; os estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; os dias referentes as atividades ou aulas que desenvolvi em cada semestre; orientações tutoriais onde apresentei as atividades que iria implementar no estágio; reuniões de estágio com a equipa de supervisão pedagógica sobre as atividades realizadas por mim ou por colegas, num espaço de reflexão sobre o que não esteve tão bem e como poderíamos melhorar; por último, a elaboração do relatório de estágio profissional que resultou de um trabalho ao longo de dois anos de curso.

Tabela 1

Calendarização e Cronograma do 1.º Semestre

Semestre	Valência	Atividades	Data
1.º	Educação Pré-Escolar	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	04/10/2021 – 08/10/2021
		Estágio no grupo dos 5 anos	15/10/2021 – 18/02/2022
		Atividades de dia inteiro	26/11/2022 11/02/2022
		Atividades avaliadas	06/12/2021 14/01/2022
		Reuniões de Estágio	06/12/2021 14/01/2022 22/02/2022
		Orientação Tutorial	1x semana – 2 horas
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	12/10/2021 – 18/02/2022

Tabela 2*Calendarização e Cronograma do 2.º Semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
2.º	Educação Pré-Escolar	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	21/02/2022 – 25/02/2022
		Estágio no grupo dos 3 anos	07/03/2022 – 29/04/2022
		Estágio no grupo dos 4 anos	02/05/2022 08/07/2022
		Atividades de dia inteiro	29/04/2022 20/06/2022
		Atividades avaliadas	01/04/2022 27/05/2022
		Reuniões de Estágio	01/04/2022 27/05/2022 15/07/2022
		Orientação Tutorial	1x semana – 2 horas
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	08/03/2022 – 08/07/2022

Tabela 3*Calendarização e Cronograma do 3.º Semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
3.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	26/09/2022 – 07/10/2022
		Estágio na turma do 3.º ano	14/10/2022 – 16/12/2022
		Estágio na turma do 1.º ano	06/01/2023 – 10/02/2023
		Aulas de dia inteiro	25/11/2023 27/01/2023
		Aulas avaliadas	04/11/2022 16/01/2023
		Reuniões de Estágio	04/11/2022 16/01/2023 17/02/2023
		Orientação Tutorial	1x semana – 2 horas
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/10/2022 – 10/02/2023

Tabela 4*Calendarização e Cronograma do 4.º Semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
4.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	27/02/2023 – 03/03/2023
		Estágio na turma do 2.º ano	06/03/2023 – 12/05/2023
		Estágio na turma do 4.º ano	15/05/2023 – 07/07/2023
		Aulas de dia inteiro	27/03/2023 20/05/2023
		Aulas avaliadas	28/04/2023 26/06/2023
		Reuniões de Estágio	28/04/2023 26/06/2023 14/07/2023
		Orientação Tutorial	1x semana – 2 horas
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	06/03/2023 – 30/06/2023

CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO

1.1. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste primeiro capítulo irei apresentar dez relatos de atividades/aulas que considero pertinentes, assim como a sua fundamentação teórica defendida por alguns autores.

Sete dos dez relatos são de observações de práticas realizadas por docentes titulares e/ou colegas de estágio, e os restantes relatos são de atividades/aulas realizadas por mim. Neste capítulo encontram-se relatos das diversas áreas, domínios e disciplinas das valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. RELATOS DE ESTÁGIO

1.2.1. RELATO DE ESTÁGIO 1

No dia 13 de dezembro de 2021 assisti a uma atividade do Domínio da Matemática integrada na Área de Expressão e Comunicação, orientada pela minha colega de estágio na faixa etária dos 4 anos. Para esta atividade, a colega utilizou um material manipulável estruturado 3.º Dom de Froebel realizando três construções.

Previamente, organizou o material em cima das mesas, preparou uma folha de *goma eva*, delimitando o espaço que cada criança poderá utilizar, uma caixa do 3.º Dom de Froebel e material não estruturado como: flocos de neve, menino Tomás, bolas e uma árvore Natal. Começou por questionar as crianças sobre o material matemático estruturado: de que material é feita a caixa e qual é o nome da figura geométrica da sua face. De seguida, deu indicações sobre a abertura das caixas, e com cuidado, todas as crianças abriram as caixas corretamente. Relembrou ainda as regras de utilização do material.

Para trabalhar o material 3.º Dom de Froebel, uma das estratégias utilizadas frequentemente é o recurso a uma história que é contada ao longo da realização das três construções. Aproveitando a época natalícia, a colega estagiária contou uma história com essa temática. Começou por contar a história de um menino que se chamava Tomás que estava a acordar na sua cama e nesse exato momento as crianças começaram a fazer a construção da cama. A colega estagiária vai questionando as crianças sobre quantas peças já utilizaram e quantas faltam usar ao longo da construção. Realizou algumas situações problemáticas com recurso aos flocos de neves, como por exemplo: o Tomás sentou-se na sua cama e observou a cair na janela

seis flocos de neve, esfregou bem os olhos e viu mais dois, quantos flocos de neve viu o Tomás?

A narrativa continua e o Tomás dirige-se à cozinha onde encontra a mãe a fazer bolachas para o pequeno-almoço e as crianças recriam a construção das cadeiras e da mesa, de acordo com as orientações da colega estagiária. Para indicar a quantidade de bolachas que a mãe preparou, a colega recorreu ao instrumento musical triângulo, associando o número de batimentos à quantidade de bolachas. Utilizou ainda este recurso para trabalhar algumas situações problemáticas, nomeadamente, a subtração.

Por fim, a mãe e o Tomás vão para a sala deixar bolachas e um copo de leite junto ao cadeirão para o Pai Natal comer quando vier na noite de Natal. Assim sendo, as crianças constroem o cadeirão com o material 3.º Dom de Froebel. Para terminar a história, o Tomás e a mãe decoram a árvore de Natal com bolas coloridas. A colega estagiária aproveita o material não estruturado para trabalhar a divisão pedindo às crianças que distribuíssem de igual forma as seis bolas de Natal pelo menino e pela mãe.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Friedrich Froebel foi um pedagogo inovador que criou dez Dons com os quais as crianças podem aprender competências espaciais e numéricas enquanto brincam e exploram, uma vez que, de acordo com Caldeira (2009), Froebel defendia a pedagogia ativa de “aprender fazendo” (p. 241).

O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na Educação Pré-Escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender (Silva et al., 2016).

Nesta atividade, a colega estagiária utilizou materiais manipuláveis estruturados e não estruturados. O 3.º Dom de Froebel está integrado nos materiais manipuláveis estruturados, ou seja, este material foi criado para desenvolver um determinado conhecimento matemático, logo apresenta um fim educativo. Os flocos de neve e as bolas de Natal fazem parte dos materiais manipuláveis não estruturados, isto significa que não foram idealizados para desenvolver conhecimentos matemáticos. Tal como refere Botas (2008), “o material não estruturado é aquele que ao ser concebido não corporizou estruturas matemáticas, e que não foi idealizado para transparecer um conceito matemático, não apresentando, por isso, uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade do professor” (p.27).

A estratégia de utilizar uma história no decorrer da atividade é uma das mais frequentes, uma vez que Caldeira (2009) defende que:

é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história. (p.255)

As situações problemáticas apresentadas às crianças enquadram-se nas aprendizagens descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, abreviadamente designadas por “OCEPE”, (Silva et al., 2016), no Domínio da Matemática, nomeadamente na componente Números e Operações, onde um dos objetivos é “identificar quantidades através de diferentes formas de representação” e “resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (p.77).

No geral, as situações problemáticas foram realizadas com sucesso devido ao facto de a colega estagiária disponibilizar o material não estruturado permitindo, assim, fazer a ponte entre o abstrato e o concreto.

Silva et al. (2016) indicam que, numa primeira fase, “é importante associar os numerais às quantidades de objetos que lhes correspondem, facilitando à criança também a estimativa de pequenas quantidades. Gradualmente a criança desenvolve capacidades operativas, perante problemas do quotidiano” (p. 77).

Dada a necessidade do concreto na aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar, os docentes têm um papel fundamental e “devem regularmente selecionar e propor tarefas que promovam o raciocínio e a resolução de problemas. Estas tarefas encorajam o raciocínio e viabilizam o acesso à matemática por meio de múltiplas abordagens, entre as quais o uso de diferentes representações” (NCTM, 2017, p. 17) e materiais que favoreçam a resolução de problemas.

1.2.2. RELATO DE ESTÁGIO 2

No dia 14 de janeiro de 2022, dinamizei uma atividade na faixa etária dos 5 anos inserida na Área de Expressão e Comunicação, com o objetivo de explorar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Antes de iniciar a atividade, organizei previamente todo o espaço. Comecei por dispor almofadas no cantinho da leitura e preparar todo o material em cima das mesas, um livro em miniatura do livro *Vamos à caça do urso*, letras e algarismos móveis. Materiais atrativos para motivar e estimular as crianças que iriam utilizar depois da leitura da história.

A atividade decorreu no início da manhã e, depois de sentar as crianças nas almofadas à minha frente, comecei por dialogar com o grupo sobre o que iria acontecer. Antes de começar a ler o livro, recordei os elementos paratextuais do mesmo e questionei as crianças sobre o que observavam na capa e o que achavam que iria acontecer ao longo da história. Li o livro *Vamos à caça do urso* de Michael Rosen com a participação das crianças, cantando uma quadra, repetindo uma expressão que era recorrente ao longo da história e fiz ainda pequenos e simples gestos e sons relacionados aos momentos vivenciados, tais como: “chap, chap”, “reste, reste” e “pate, pate”. As crianças, rapidamente, aprenderam a canção e, por imitação, repetiam os gestos e sons que eu fazia, mantendo-se entusiasmadas e envolvidas no decorrer da leitura.

Assim que terminei de ler a história, coloquei algumas questões de carácter literal e inferencial, como por exemplo: o que procurava a família? qual seria a reação do urso? visto que no final não se consegue perceber qual seria a reação do urso. Da última questão surgiram respostas muito interessantes: C2 – o urso se calhar só queria brincar, C6 – o urso estava sozinho e queria companhia, C11 – o urso ia fazer mal à família por isso é que eles fugiram logo, C18 – não sabemos, o urso não fala a mesma língua que eles então não iam conseguir falar. A resposta mais frequente foi a resposta da C2.

Ouvi todas as respostas com atenção, dando sempre a palavra a quem queria participar, nunca afirmando se estaria correta ou não. No fim, solicitei às crianças que se sentassem nos respetivos lugares, assim que se sentaram questionei sobre o que encontravam em cima da mesa: C5 – caixa com algarismos móveis, C14 – envelope com letras móveis, C16 – páginas do livro.

As páginas do livro que preparei para cada criança eram as imagens dos cinco locais por onde a família passou durante a sua caça ao urso. O objetivo que pretendia atingir era sequenciar as imagens numerando-as. As crianças corresponderam sem dificuldade. De seguida, pedi que arrumassem o material deixando em cima da mesa a primeira e a segunda imagem, para que, com as letras móveis, escrevessem a palavra “erva” e “rio”. As palavras foram ditadas por mim, recorrendo às regras da *Cartilha Maternal*. Na palavra “erva” as crianças não apresentaram dificuldades, mas na palavra “rio” houve crianças que escreveram “riu”. Expliquei que, apesar do som ser o mesmo, “riu” deriva do verbo rir e dei uma frase como exemplo “ele riu muito”, mas no caso da palavra “rio” nome do local é com /o/ no final de palavra. Para terminar a atividade, com a ajuda das crianças distribuámos um saco com um *puzzle* para todos montarem e descobrirem qual era a imagem.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é um dos domínios da Área de Expressão e Comunicação. Apesar de ser Educação Pré-Escolar, a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida criança e não somente quando chegarem ao ensino formal. Silva et al. (2016, p.6) sustentam que “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” além disso é nesta etapa que surge a “emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança”.

A organização prévia do espaço é umas das questões fundamentais para que a atividade corra como planeada. O educador deve conhecer bem os espaços da Educação Pré-Escolar e usufruir ao máximo dos mesmos, pois, de acordo com Silva et al. (2016), “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

A atividade teve início com a leitura do livro *Vamos à caça do urso* num cantinho destinado à leitura de histórias que, previamente, fora organizado por mim distribuindo almofadas no chão, pois este espaço tem de transmitir às crianças uma sensação de conforto. Sim-Sim (2009) especifica que “(...) deverá ser muito acolhedor, com almofadas coloridas, tapete, cadeiras diferentes das carteiras” (p.28).

O livro *Vamos à caça do urso* é um bom exemplar para as crianças retirarem informações e fazerem inferências sobre o que irá acontecer na narrativa observando apenas a capa do mesmo. De acordo com Pontes e Barros (2000, citados em Azevedo, 2007), o educador deve pedir ao grupo que analise “a capa, o título, as ilustrações, encorajando [a criança] a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (p.71).

A leitura de histórias deve ser desenvolvida e valorizada, principalmente na Educação Pré-Escolar. Mata (2008) afirma que é “indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p.78).

No entanto, a estratégia que adotei para a leitura da história permitiu interligar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, devido à dramatização durante a leitura. Segundo Silva et al. (2016), o jogo dramático representa um “papel importante no desenvolvimento emocional e

social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p. 52).

As repetições recorrentes são um aspeto importante no desenvolvimento das crianças. Magalhães (2008, p. 63) afirma que “o treino das competências fonéticas, da concentração tornam-se um instrumento eficaz para um imprescindível trabalho de memorização”. No decorrer desta etapa, foi possível verificar que as crianças permaneciam entusiasmadas e envolvidas em toda a atividade.

Terminada a atividade, pedi às crianças que se sentassem nos respetivos lugares. Como afirma Zabalza (2000), “a disposição da sala de aula deve ser alterada de modo a que responda melhor às nossas intenções educacionais” (p. 269).

Ao longo de toda a atividade, as crianças mostraram-se entusiasmadas, motivadas e bastante participativas. Tentei dar a palavra a todas, controlando sempre o grupo, para que todas dessem as suas opiniões e pensamentos. Reforçando esta ideia, Silva et al. (2016) afirmam:

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (p.61)

Logo, o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve estimular o diálogo proporcionando a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções.

1.2.3. RELATO DE ESTÁGIO 3

No dia 22 de abril de 2022, observei uma atividade, realizada por uma colega de estágio, num grupo dos 4 anos constituído por 25 crianças, com o objetivo trabalhar a Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, a componente do Conhecimento do Mundo Físico e Natural.

Esta foi uma atividade planeada para um momento de avaliação por parte da equipa de supervisão pedagógica. A atividade iniciou-se por volta das 9h30m com o grupo de crianças sentados em semicírculo no chão, enquanto a estagiária estava posicionada à frente das crianças com uma cesta de verga com vários ovos lá dentro e um “ovo” especial.

Assim que as crianças viram a cesta, criou-se, de imediato, um ambiente de bastante entusiasmo. A estagiária questionou se todos os ovos eram iguais e a que

animal poderiam pertencer os ovos. Diversas crianças foram identificando algumas diferenças como o tamanho e a cor, contudo, outras disseram que seriam ovos de galinha ou de pato, destacando no fim o “ovo” especial. Posto isto, a estagiária solicitou a uma criança que fosse ver de perto o “ovo” especial, este abriu-se e saiu um pintainho para surpresa e alegria de todas as crianças.

O pintainho circulou livremente no centro do semicírculo, permitindo às crianças tocarem no mesmo, enquanto a estagiária explorou as várias características das aves, questionando quais eram as mais evidentes ao observarem diretamente o pintainho. Para finalizar e sintetizar toda a informação, a colega mostrou um vídeo sobre o nascimento do pintainho.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atividades avaliadas pela equipa de supervisão pedagógica são importantes e fundamentais para a nossa evolução enquanto futuras educadoras/professoras. Reforçando esta ideia, Durão e Almeida (2017) afirmam que “a supervisão apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas” (p. 72). Os mesmos autores sustentam ainda que a prática pedagógica “orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, umas das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 73).

Uma atividade deste carácter é essencial e muito importante para as crianças, principalmente, em idade Pré-Escolar, além de proporcionar sabedoria na Área do Conhecimento do Mundo, vai estimular a curiosidade e o desejo de saberem mais. Acima de tudo atividades como estas possibilitam às crianças terem aprendizagens significativas, ou seja, atividades que lhes permitem criar ideias e opiniões através das suas vivências e experiências. Valadares e Moreira (2009) referem que “o sujeito constrói o seu conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objetos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses” (p.13).

Silva e Silva (2017) sustentam esta mesma ideia, dizendo que “a construção de aprendizagens significativas é necessária uma conexão ou vinculação daquilo que a criança sabe com os conhecimentos novos, ou seja, é necessário relacionar o conhecimento que a criança já tem com as novas aprendizagens a alcançar” (p. 6).

Esta atividade privilegia o contacto com seres vivos, objetivo esse que está definido nas OCEPE (Silva et al., 2016, p. 91) como uma das aprendizagens a desenvolver na Área do Conhecimento do Mundo, “Compreender e identificar

características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais”. Os mesmos autores defendem ainda que “(...) estas experiências são muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (p. 90).

Esta interação foi bastante positiva, pois além das vantagens do contacto direto, também foi importante para as crianças darem a conhecer as suas conceções alternativas e depois conhecerem mais detalhadamente o pintainho, verificando a veracidade das suas conceções. Alinhado com Hoffmann et al. (2017, p.98), as conceções alternativas “são influenciadas pelo contexto social e cultural”, mas também pelas primeiras experiências de vida.

Em suma, esta foi uma atividade enriquecedora para o grupo todo. A colega deu oportunidade para que todas as crianças pudessem tocar no pintainho, respeitando a decisão de cada uma, deixando-as completamente à vontade. Terminado o momento de avaliação a colega, a pedido de várias professoras e educadoras, mostrou às restantes turmas o pintainho e todas crianças e alunos puderam estabelecer contacto com a pequena ave.

1.2.4. RELATO DE ESTÁGIO 4

No dia 2 de maio de 2022, foi o meu primeiro dia com o grupo dos 4 anos na escola “B”. Fui recebida, de forma calorosa, tanto pela educadora como pelas crianças. A educadora da sala deixou-me à vontade para quaisquer dúvidas ou questões que surgissem durante a dinâmica da sala. Neste dia a educadora, na hora destinada ao Domínio da Matemática, abordou o material matemático estruturado Blocos Lógicos, uma atividade com cerca de 45 minutos de duração com o intuito da educadora demonstrar algumas das atividades que costuma dinamizar com o material matemático em questão.

A educadora começou por distribuir uma caixa de Blocos Lógicos, por cada mesa, deu um envelope com algarismos móveis e uma linha fronteira a cada criança. Começou por questionar qual era o nome do material matemático ao que todas as crianças souberam responder. Deu indicação para abrirem a caixa e explorou através de questões dirigidas, as principais características do material, as crianças foram nomeando os quatro atributos: a forma geométrica, o tamanho, a cor e a espessura.

Após a primeira exploração do material, a educadora informou o grupo que iriam fazer um jogo e que tinha de se concentrarem, mostrou um saco de pano e uma venda, material necessário para a realização do jogo. De seguida, ensinou as regras do jogo, a educadora encheu o saco com várias peças dos Blocos Lógicos, escolheu uma

criança e colocou-lhe a venda nos olhos, explicando que o objetivo do jogo era a criança que estava vendada descobrir qual era a peça que estava a tocar. Com este jogo, a educadora apelou aos sentidos, onde as crianças afirmaram que o sentido que utilizavam era o sentido do tato, a educadora ainda questionou sobre qual o principal órgão desse sentido e uma criança respondeu, prontamente, a pele. A educadora foi fazendo algumas questões, como por exemplo: qual é a forma geométrica da peça? É grande ou pequena? E qual é a sua espessura? A criança ia respondendo às questões e, no fim, tentava adivinhar a cor, uma vez que os olhos estavam vendados, o restante grupo confirmava se as informações estavam corretas. Repetiu este jogo mais algumas vezes com diferentes crianças.

Posteriormente, questionou as crianças sobre o nome que se dava ao fio de lã que tinha distribuído no início da atividade ao que as crianças denominaram de linha fronteira. Posto isto, a educadora perguntou para que servia a linha fronteira, e, por outras palavras, afirmaram que servia para delimitar o espaço do conjunto que iriam formar. Assim sendo, a educadora pediu que as meninas colocassem um par de elementos circulares e os meninos tinham de formar um conjunto singular. A questão do par de elementos foi facilmente decodificada pelas meninas colocando duas peças dentro do seu conjunto. Por outro lado, os meninos tiveram mais dificuldade na questão do conjunto singular e a educadora ajudou, dizendo que pretendia um conjunto com apenas um elemento. Logo após criarem o seu conjunto, cada criança procurou, autonomamente, o número que correspondia a quantidade de elementos, colocando-o no lado direito fora da linha fronteira. Por fim, a educadora fez algumas questões sobre os conjuntos, qual era o conjunto que tinha mais elementos e quantos elementos a mais tinha esse conjunto que o outro. Pediu que limpassem os conjuntos e deu outras indicações de modo a formarem novos conjuntos.

O último desafio consistiu em deixar as crianças criarem livremente algo com as peças dos blocos lógicos. A educadora foi sempre circulando pela sala, questionando as crianças sobre o que tinham construído.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A forma como fui recebida, tanto pela educadora como pelas crianças, deixou-me muito à vontade, sentindo-me bem acolhida. Esta disponibilidade e afeto por parte da educadora influenciou o meu percurso, tornando o estágio profissional mais positivo e enriquecedor. Esta atitude por parte da educadora, manteve-se linear no decorrer do estágio, no qual pude constatar que a mesma apresentava muitas das competências que um supervisor de estágio deve ter, tal como sustentam Durão e Almeida (2017):

A capacidade de comunicar, de promover um diálogo reflexivo e de proporcionar um feedback adequado, de modo a que o aluno estagiário possa intervir, para melhorar e inovar o seu desempenho, aliada à criação e sustentação de um clima afetivo-relacional, catalisador de um espírito de abertura, de flexibilidade, de disponibilidade e de sentido crítico, são competências do supervisor, que se revestem de uma importância extrema, no processo de desenvolvimento da prática pedagógica. (p.79)

Esta foi uma atividade enquadrada no Domínio da Matemática e a educadora procurou desenvolver, não só, o sentido de número, mas também as formas geométricas.

O material matemático estruturado Blocos Lógicos, descrito por Caldeira (2009), é caracterizado por ter 48 peças, com quatro formas geométricas diferentes; três cores; dois tamanhos e ainda duas espessuras, e tem como finalidade desenvolver a “identificação de diferentes atributos: forma, cor, tamanho e espessura”, estimular o “raciocínio lógico”, “aplicação da teoria de conjuntos”, “desenvolvimento da criatividade”, “atenção”, “concentração” e ainda “coordenação motora” (p. 368). Além disso, as crianças quando relacionam os vários atributos das peças ainda desenvolvem a percepção tátil e visual. Este caso foi explícito no jogo do saco com a venda em que a criança recorria ao sentido do tato para descobrir qual era a peça que tinha retirado do saco. Tébar (2016) reforça a importância deste sentido afirmando que “as mãos são a “porta de entrada” da informação para o cérebro da criança” (p.20).

As formas geométricas estão presentes na vida das crianças desde sempre, contudo, e apesar de diferenciá-las, não conseguem distinguir as suas características. De acordo com Silva et al. (2016), “este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades” (p.80).

Assim sendo, a utilização dos Blocos Lógicos é uma mais-valia para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças em idade Pré-Escolar. Este é um material matemático versátil, o que permitiu à educadora trabalhar com o grupo outra componente: o sentido de número. Caldeira (2021a, p.212) refere que “o sentido do número engloba o número e as suas relações, para além dos diferentes significados na sua utilização e em contextos diversificados. À medida que o vai construindo a criança desenvolve capacidades de contagem”. Na segunda atividade foi possível verificar o

desenvolvimento desse aspeto e ainda perceber que a questão de associarem o número à quantidade de peças dentro de cada conjunto foi feita de forma autónoma, o que revela que é uma atividade frequente por parte da educadora e que as crianças estão concentradas na atividade em questão.

A atividade terminou com um desafio que apelou à criatividade, mas também demonstrou a autonomia do grupo mais uma vez. As crianças puderam criar, inventar e explicar aquilo que idealizaram.

1.2.5. RELATO DE ESTÁGIO 5

O dia 24 de junho de 2022, foi um dia diferente na escola “B”, um dia em que os pais puderam regressar à escola, passado dois anos privados deste convívio devido à situação pandémica Covid-19 que atravessámos. Esta é uma escola que tinha como prática o dia da “escola aberta”, um dia criado pela instituição em que os familiares podiam acompanhar as rotinas diárias das crianças durante uma manhã. Contudo, devida à pandemia, que teve início em 2020, já há dois anos que não era possível essa prática.

Este foi um dos primeiros passos no regresso à vida normal. Os pais, mediante um horário pré-estabelecido, dirigiram-se à escola para assistir a algumas atividades realizadas pelos seus filhos. Puderam observar atividades relacionadas com a área da música, do inglês e da educação física e ainda colaboraram numa atividade preparada pela educadora titular.

Por volta das 9h30m, os pais reuniram-se com os seus filhos na sala dos 4 anos. Foram encaminhados para o recreio exterior onde o professor de música deu início ao pequeno espetáculo que tinha preparado. Seguiu-se a atividade da área do inglês e da educação física. Para terminar, a educadora reuniu o grupo em roda e os respetivos pais ficaram ao seu redor para observarem uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A educadora elaborou, previamente, um livro em tamanho A3 da história *Tudo é possível* de Kobi Yamada. Tornou destacáveis várias imagens e frases da história, numerando-as.

A educadora distribuiu as imagens pelas crianças e as frases pelos pais. Leu a primeira frase da história e, à medida que passava as páginas, o pai, com a frase que tinha o número 1, lia a frase e a criança identificava o número 1 na imagem e colava-a no livro de feltro. No fim da história, a educadora entregou os diplomas de final do ano a cada criança, agradecendo a todos os pais pela caminhada que juntos percorreram durante o ano letivo.

Após todas as atividades, as crianças despediram-se dos pais e dirigiram-se ao refeitório para almoçarem. Esta breve despedida foi, para algumas das crianças, motivo de choro.

Este dia terminou com um arraial na escola, em que várias educadoras e professoras prepararam alguns materiais para vender, como por exemplo varinhas mágicas e bolsas de pano. No arraial era ainda possível encontrar uma banca com rifas, e várias bancas com comida, de modo a proporcionar a todas as crianças e familiares um momento descontraído e de grande convívio. De realçar que, nós, alunas estagiárias, fomos convidadas a participar no arraial com uma banca onde fizemos crepes e gelados de fruta.

O arraial terminou por volta das 19h30m com todos os elementos da instituição a ajudar na arrumação da escola.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As escolas são instituições indispensáveis para a evolução das pessoas, das organizações e das sociedades. Formada por professores, alunos, funcionários e pelas famílias, a escola é um espaço privilegiado para a construção do futuro.

No entanto, dia 18 de março de 2020, foi decretado o estado de emergência em Portugal devido à pandemia Covid-19, obrigando o encerramento das escolas implementando assim um plano de ensino à distância, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 14-G/2020. Posto isto, a união entre a escola e a família tornou-se mais forte, pois são dois pilares fundamentais quando falamos em educação.

A educação de uma criança começa no seio da sua família e é aqui que inicia a sua socialização primária e as primeiras aprendizagens. Marques (2001) afirma que “(...) os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade continuam a ser os principais responsáveis pela educação e bem-estar” (p.12).

A família tem a grande responsabilidade de educar os seus filhos, preparando-os para viver em sociedade, transmitindo-lhes os valores adequados para que estes se tornem indivíduos competentes e capazes para enfrentar o futuro. A família educa e molda as crianças conforme os seus hábitos, valores e crenças culturais e educacionais. A escola é um seguimento, onde a criança é educada, socializa e adquire conhecimentos que vão ajudar a viver em sociedade.

O período, sensivelmente, de dois anos em que as famílias estiveram mais distantes da escola deixou a escola mais vazia, mais pobre em atividades e festas. Contudo, as famílias continuaram sempre disponíveis a ajudar no ensino a distância. “Foi notória a preocupação, na maioria das famílias, em realizarem todos os esforços

para que os seus educandos conseguissem acompanhar o Ensino a Distância, continuando a desenvolver as aprendizagens planeadas” (Carvalho et al., 2021, p. 605).

Daí a importância deste dia, onde foi possível regressar à normalidade antes da Covid-19. Durante a manhã os pais puderam acompanhar várias atividades dos seus filhos e participar numa atividade planeada pela educadora. Tal como refere Reis (2008, p.61), “será necessário que o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola”. Foi também um dia marcante para nós alunas estagiárias, pois pudemos entrar e colaborar na dinâmica da sala de aula, uma mais-valia segundo Durão e Almeida (2017), pois o estagiário ao participar “de forma interativa e interventiva na dinâmica da sala de aula, favorece claramente o espírito de abertura, proporcionando um clima de confiança e de diálogo” (p.84).

Ao participarmos na dinâmica da escola além de auxiliar o corpo docente e não docente no arraial, também pudemos contactar diretamente com os pais e familiares dos vários alunos.

1.2.6. RELATO DE ESTÁGIO 6

A aula que vou relatar decorreu no dia 4 de novembro de 2022, lecionada por uma colega de estágio numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante 40 minutos a estagiária teve como objetivo abordar o conceito de adição, através de situações problemáticas, com o material matemático estruturado Calculadores Multibásicos.

A colega começou por cumprimentar os alunos da turma e recordar algumas regras essenciais para uma boa dinamização da aula, previamente preparada. Apresentou uma imagem plastificada, questionando as crianças sobre o que estava representado, era uma *pokebola* do *Pokémon*. No total existiam cinco *pokebolas* que simbolizavam as vidas que os alunos iriam ter durante o decorrer da aula, sempre que desrespeitassem uma das regras estabelecidas perdiam uma vida.

Após a conversa inicial, a estagiária recorreu ao uso de tecnologias para projetar um itinerário, um caminho a percorrer entre um lugar e outro, que incluía várias personagens do *Pokémon*. Cada personagem estava distribuída ao longo do percurso do itinerário, sendo que a personagem principal se encontrava no início do trajeto. Esta atividade tinha como objetivo que cada aluno, na sua vez, fosse ao computador arrastar a personagem principal pelo percurso, sempre que encontrava um *Pokémon* surgia um exercício para resolverem recorrendo aos calculadores multibásicos.

O desafio consistia em resolver todos os obstáculos até a personagem principal chegar ao fim do itinerário. Os exercícios começaram por serem mais simples, com a colega a pedir para colocarem determinadas peças nos respetivos furos para jogarem

ao jogo das bases, como por exemplo: coloquem na 1.º placa – 6 peças amarelas, 3 peças verdes, 8 peças encarnadas e 3 peças azuis – e na 2.º placa – 1 peça amarela, 4 peças verdes, 2 peças encarnadas e 1 peça azul. Os alunos colocaram as peças nos respetivos furos e depois iniciaram o jogo da base. A colega fez mais um exemplo deste e depois, quando jogou à base 10, passou a fazer situações problemáticas, como por exemplo: A Ana tem 14 cartas de *Pokémon* e a tia ofereceu-lhe 12. Quantas cartas tem a Ana?

No caso das situações problemáticas, os alunos têm de recorrer à decomposição do número em unidades e dezenas, associando a cor amarela às unidades e a cor verde às dezenas. Os alunos, no geral, foram correspondendo às expectativas da colega, que ia circulando pela sala de modo a perceber se havia dúvidas. No fim de cada exercício, a resolução era feita em conjunto pelos alunos e a estagiária.

Para terminar a aula, os alunos arrumaram corretamente a caixa e, de seguida, receberam uma carta de *Pokémon* onde tinham de criar o seu próprio *Pokémon* escrevendo o seu nome, comida e cor favorita, o seu passatempo preferido e o seu poder.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A estratégia de comportamento aplicada inicialmente pela estagiária teve como objetivo moderar o comportamento da turma e, de certo modo, prender a atenção dos alunos com a temática do *Pokémon*, algo que é muito presente no seu quotidiano. A utilização desta estratégia de comportamento “permite o estabelecimento de uma relação de confiança que evita situações de indisciplina e fomenta no aluno o sentido de responsabilidade” além disso “a mensagem que o professor envia é a de que se preocupa com ele, ensinando-o, desta forma, a preocupar-se também com as necessidades dos outros e a saber ouvir” (Gil, 2016, p.22). Ao longo da aula, os alunos perderam três vidas, sendo que foi visível o esforço da grande parte da turma para que chegassem ao fim com as vidas todas.

A interação entre a estagiária e os alunos, feita através do uso das tecnologias, foi surpreendente e cativante para os participantes. Além disso é importante a utilização das tecnologias de informação e comunicação em contexto de sala de aula, pois tal como Botelho (2009) defende, “uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (p. 124).

A utilização de um *PowerPoint* interativo para representar um itinerário foi uma boa ideia para representar uma noção matemática no concreto. Caldeira (2009) defende que os “exercícios, que solicitam das crianças a visualização, o desenho e a

comparação de formas em diferentes posições, desenvolvem o sentido espacial. A descoberta de caminhos, integrados na formação matemática e nas várias áreas de aprendizagem, desenvolve a compreensão” (p. 173).

Contudo, não foi só esta noção matemática que a colega tinha como objetivo trabalhar. Com esta aula desenvolveu também noções na componente dos Números e Operações, através dos Calculadores Multibásicos.

Os Calculadores Multibásicos são um material matemático estruturado constituído por um conjunto de três placas de plástico com cinco orifícios cada uma e um vasto conjunto de peças de seis cores diferente, estas peças encaixam umas nas outras e posteriormente nos furos das placas sendo que cada furo corresponde a uma cor. Caldeira (2009) defende que a utilização deste material permite desenvolver várias noções matemáticas “contagem de quantidades; ordenação; jogos em várias bases; compreensão do sistema decimal; valores de posição (classes e ordens); leitura de números inteiros; introdução da base decimal (e atividades com outras bases); operações aritméticas (e provas); situações problemáticas” (p. 188).

Depois da primeira fase de manuseamento através do jogo das bases a colega introduziu situações problemáticas, “a resolução de problemas estimula a criança a pensar e a responder, na sua comunicação de ideias, desenvolve a confiança e a sua capacidade de aprender” (Caldeira, 2021b, p. 14).

Por fim, o preenchimento da carta do *Pokémon* foi um momento de grande entusiasmo por parte dos alunos por ser algo que faz parte do seu quotidiano.

1.2.7. RELATO DE ESTÁGIO 7

No dia 16 de fevereiro de 2023, acompanhei as turmas do 1.º ano numa visita de estudo à Herdade da Gâmbia localizada no distrito de Setúbal. A hora de saída estava marcada para as 8h50m, para podermos chegar à Herdade por volta das 10h da manhã. Antes de sairmos da escola, auxiliei as professoras titulares das turmas na distribuição dos lanches e das águas, uma vez que a visita de estudo ocupou o dia todo. Após esta distribuição, os alunos foram à casa de banho e organizaram-se num comboio para podermos, ordenadamente, sair da escola e entrar no autocarro. É de salientar que as professoras fizeram a contagem dos alunos antes de sairmos da escola e, posteriormente, no interior do autocarro. Constatámos que todos os alunos tinham posto corretamente o cinto de segurança e só depois iniciámos a viagem. Ao longo da viagem os alunos iam bastante entusiasmados, bem visível pela alegria e euforia que demonstraram.

Como previsto chegamos à Herdade da Gâmbia por volta das 10h da manhã, onde fomos rececionados pela equipa responsável da Quinta Pedagógica. Assim que

chegamos, encaminharam-nos para um local que dispunha de várias mesas e uma área com diversos brinquedos e objetos que os alunos podiam utilizar. Sentamos os alunos nas mesas e, de imediato, distribuimos o lanche da manhã. Seguidamente, a equipa apresentou-se aos alunos e informou como iriam ser as atividades ao longo do dia.

Iniciaram com atividade do ciclo do mel, que foi dinamizada pelo apicultor da Herdade, que começou por questionar os alunos sobre o nome da sua profissão. Posteriormente, abordou vários conceitos relacionados com o ciclo do mel, sempre adaptados à faixa etária do grupo. No fim, os alunos puderam observar, em pequenos grupos de três alunos, através de uma caixa de vidro várias abelhas, mais precisamente operárias, zangões e a abelha rainha, num favo de mel. De seguida, provaram uma tosta com mel que o apicultor recolheu das suas colmeias.

Assim que todos terminaram de provar o mel, o senhor encaminhou os alunos para a área onde se encontravam os animais. Os alunos puderam ver, tocar e alimentar diversos animais, tais como: porcos, burros, cavalos, ovelhas, cabras, vacas, galinhas, coelhos e patos. Em alguns casos puderam mesmo entrar no local onde os animais habitam e ter um contacto mais direto com os mesmos.

Regressámos ao local inicial e as professoras titulares organizaram os alunos na ida à casa de banho. Após a higienização das mãos, sentaram-se e distribuimos os almoços aos alunos. Assim que terminaram a refeição, puderam ir brincar no espaço livre, com os objetos e brinquedos que a Herdade tinha à disposição.

Na parte da tarde, com a orientação do apicultor, fomos em grande grupo explorar outra área da Herdade. Primeiramente parámos perto das colmeias e fomos observar as mesmas, respeitando a distância de segurança e as indicações do apicultor. A última atividade foi o ciclo da cortiça, para explicar a origem da cortiça, como era removida e mostraram alguns objetos feitos desse material. De volta ao espaço inicial, os alunos lancharam e despediram-se da equipa da Herdade da Gâmbia, dirigindo-se, de seguida, para o autocarro que nos transportou de volta para a escola. Chegamos à escola às 16h.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As visitas de estudo são uma ferramenta importante para o ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ajudam a enriquecer a experiência educativa dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender de uma forma mais lúdica, prática e concreta, de modo a compreenderem melhor o mundo que os rodeia.

Conforme o Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho, a alínea a) do artigo 4.º aborda a temática das visitas de estudo, afirmando que:

«Visita de estudo», atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.1)

Uma visita de estudo é uma atividade letiva planeada que envolve sair da escola para visitar um local específico ou participar de uma atividade que seja relevante para a aprendizagem dos alunos. As visitas de estudo proporcionam aos alunos a oportunidade de experimentar e observar, em primeira mão, conceitos que aprenderam na sala de aula. Essa experiência ajuda os alunos a consolidar e aprofundar os seus conhecimentos.

Almeida e Vasconcelos (2013) asseguram que as visitas de estudo são entendidas como:

deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros, que visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola, com durações igualmente variáveis. (p. 13)

As visitas de estudo são consideradas uma das estratégias mais estimulantes, motivando os alunos a conhecerem o mundo real. Assim sendo é essencial que o professor defina bem os objetivos que pretende atingir para que possa seleccionar o local mais adequado a visitar. Almeida (1998) defende que:

os locais a visitar podem ser variados, dando-se como exemplo parques naturais, zonas de paisagem protegida e locais classificados, jardins e parques urbanos, percurso urbanos, museus, monumentos, institutos de investigação e fábricas, podendo por isso decorrer em locais (ou ambientes) abertos ou fechados. (p.51)

A Herdade da Gâmbia é uma empresa familiar que envolve várias atividades do setor primário. A Herdade dispõe de vários serviços, nomeadamente o Lugar dos Pernilongos que contém a Quinta Pedagógica da Herdade. Nesta visita de estudo, os alunos conseguiram ver duas atividades que faziam parte da dinâmica da quinta – ciclo do mel e da cortiça. Numa visita orientada pelos colaboradores da herdade, os alunos

pueram estar em contacto direto com diversos animais, podendo até alimentá-los. Conheceram também algumas das principais características dos animais, objetivo que se enquadra nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano na disciplina de Estudo do Meio. O Ministério da Educação [ME] (2018a) aponta alguns conhecimentos que os alunos devem adquirir dentro desta temática, tais como “reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas” e ainda “reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento” (p. 7).

Atualmente, muitas são as famílias que contam com a companhia de uma animal em casa, os chamados animais de estimação. O contacto dos alunos com animais da quinta é muito reduzido, por serem alunos da grande Lisboa e com pouco contacto com a natureza, salvo raras exceções. “A experiência de contacto indirecto com a natureza ganha uma enorme relevância e a de contacto directo com a natureza torna-se residual, muito espaçada no tempo ou mesmo inexistente” (Strecht-Ribeiro & Almeida, 2012, p. 221).

A visita à Herdade da Gâmbia privilegiou o contacto direto entre os alunos e os animais. Neste local os animais circulam por uma vasta área, o que foi uma das grandes mais-valias para os alunos perceberem o valor daquele momento. É importante realçar que todo o percurso que os alunos percorreram com o guia foi efetuado a pé. Strecht-Ribeiro e Almeida (2012) reforçam a importância disto mesmo “há que efectuar percursos a pé, aprendendo as normas associadas a estas deslocações e que potenciam experiências directas de contacto com a natureza bem mais ricas” (p.223).

Em síntese, este foi um dia único, motivador e inesquecível para os alunos, na medida em que tiveram oportunidade de melhorar a aprendizagem em diversos aspetos, tais como: melhorar a relação aluno-professor, favorecer a socialização e ainda promover a ligação entre a teoria e a prática, mais precisamente, entre a escola e a realidade.

1.2.8. RELATO DE ESTÁGIO 8

Na sequência de uma avaliação por parte da equipa de supervisão pedagógica, dinamizei uma aula no dia 28 de abril de 2023 alusiva ao Dia da Liberdade, comemorado no decorrer dessa mesma semana, integrada na disciplina de Português numa turma de 2.º ano.

Antes de iniciar a aula, organizei o recreio onde iria começar a aula com a leitura de uma história. Esta estratégia permitiu-me ganhar algum tempo para o momento da aula avaliada.

Como previsto, iniciei a aula no recreio com os alunos sentados, à minha frente, em semicírculo. Apresentei-lhes o livro que ia utilizar para introduzir a temática da aula e começamos a explorar os elementos paratextuais do livro e informações importantes que estavam presentes na capa, tais como: o nome da autora, da ilustradora e da editora e ainda o título do livro. Em seguida, pedi que olhassem, atentamente, para as ilustrações e para o título do livro questionando sobre qual seria a temática do livro. Prontamente, um dos alunos respondeu que seria algo relacionado com datas importantes que surgem ao longo do ano. Posto isto, perguntei se nos últimos dias se tinha celebrado algum dia importante, houve alguma hesitação. Então questionei sobre o que tinham feito na terça-feira passada. Nesse momento lembraram-se que tinham ficado em casa e um aluno até comentou que a sua tia tinha feito anos nesse dia. Daí em diante surgiram palavras como revolução, liberdade e cravos. Expliquei à turma que tal como eles têm uma história de vida, ainda que curta, também Portugal tem a sua história e este dia foi muito importante, sendo assinalado todos os anos como um feriado nacional.

Consequentemente, e para organizar ideias, recorri a uma história que está inserida no livro *O Livro das Datas* de Luísa Ducla Soares. Esta história está adaptada à faixa-etária, ou seja, fala sobre o que aconteceu neste dia na perspetiva de uma mãe que viveu este dia com a mesma idade dos alunos. Assim que terminei de ler a história, fiz algumas questões, uma delas estava relacionada com uma das músicas utilizada para dar início à revolução organizada por militares, nomeadamente o Capitão Salgueiro Maia.

Como era de prever nenhum aluno conhecia a música em questão, pelo que solicitei que se levantassem, ordenadamente, e se dirigissem para a sala de aula, sentando-se nos respetivos lugares. Já na sala de aula falei sobre a importância desta música para este dia e reproduzi-a pela primeira vez. Os alunos ouviram atentamente enquanto visualizavam as imagens que iam aparecendo no vídeo. No fim, questionaram quem era o senhor que aparecia no vídeo, expliquei que se tratava do músico Zeca Afonso que compôs e interpretou o poema da música. De seguida, informei que iríamos fazer um exercício ortográfico denominado de ditado musical, questionando se eles sabiam como se realizava este tipo de ditado. A resposta foi positiva, afirmando que já tinham feito alguns ditados deste género.

Assim sendo, distribuí a proposta de trabalho e coloquei a música novamente para preencherem os espaços lacunares. Fui circulando pela sala de aula para conseguir perceber se era necessário colocar novamente a música e rapidamente compreendi que tinha de a reproduzir mais uma vez. Depois de ouvirem duas vezes, li o poema calmamente com todas as palavras. Falamos sobre o texto poético e as suas

características, lembrando o que é um verso, uma estrofe e uma quadra. Ainda no poema, analisei algumas palavras gramaticalmente, abordando as classes de palavras que já sabiam: nomes, verbos, determinantes artigos e adjetivos.

Para terminar, distribuí um cravo feito de papel crepe a cada aluno, que tinha feito previamente, uma vez que o tempo que tinha disponível não era suficiente para que fossem os alunos a elaborarem-no.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos os anos, no dia 25 de abril celebramos o Dia da Liberdade, dada a relevância deste dia para a História de Portugal, foi declarado feriado nacional obrigatório. Por esta razão decidi realizar uma aula alusiva a este tema, para que os alunos ficassem a conhecer o significado deste dia e a sua importância.

Explicar aos alunos o que foi o 25 de abril de 1974 em Portugal é de grande interesse, este foi um evento histórico crucial para Portugal, marcado pela Revolução dos Cravos, que pôs fim a um regime autoritário e instaurou a democracia no país. Contudo, nesta aula, devido à faixa-etária dos alunos, adaptei a informação que pretendia comunicar. Revelei à turma que antigamente muitos dos direitos que hoje usufruímos, na altura não existiam como, por exemplo, o direito ao voto e a liberdade de expressão. Além disso, na escola as turmas não eram mistas e as meninas não podiam vestir calças, alguns dos exemplos mais relacionados com o quotidiano deles.

Ao abordar o tema do 25 de abril, os alunos podem desenvolver o seu pensamento crítico, refletindo sobre os acontecimentos históricos e os diferentes pontos de vista. O pensamento crítico é uma das áreas de competências a desenvolver segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento apresenta vários valores, competências e princípios que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar. As competências associadas ao pensamento crítico envolvem “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Ministério da Educação, 2017, p. 24).

Em todas as aulas que planifico procuro utilizar uma estratégia para motivar e cativar os alunos logo no início da aula. Neste dia encaminhei os alunos até ao exterior, local onde se encontra o coreto da escola, para ler uma história num outro ambiente. Paredes (2021) garante que “a vantagem mais óbvia das aulas no exterior é a motivação” fator que leva os alunos a aprenderem melhor, até porque “atividades no exterior podem melhorar drasticamente a atitude de um aluno face à aprendizagem” (p.102).

A escolha da história recaiu num livro denominado *O Livro das Datas* de Luísa Ducla Soares, um livro que nos conta uma breve história de todos os dias que ao longo do ano são especiais ou importantes. Alguns dos dias fazem parte da história, como o dia da liberdade, da tradição, como o dia das bruxas ou o dia das mentiras, e da religião como o dia de Natal. De uma forma simples e divertida, a autora explica uma breve história sobre a origem e significado destas datas.

Luísa Ducla Soares é um dos grandes nomes de autores portugueses destacando-se, sobretudo, na área da literatura infantil, apresentando uma vasta obra. “A obra literária de Luísa Ducla Soares tem extraordinárias virtualidades matriciais: a qualidade literária e o primado ético caminham a par das potencialidades de animação de leitura e de incentivo à escrita” (Magalhães, 2015).

Após dialogar sobre a história que tinham acabado de ouvir, conduzi a turma até à sala de aula com o objetivo de realizar o ditado musical que tinha preparado com uma das músicas mais marcantes no Dia da Liberdade. O ditado musical faz parte dos vários exercícios de ditados que os professores podem implementar na sua sala de aula.

Os ditados são exercícios pertinentes para o desenvolvimento de competências linguísticas e de escrita nos alunos. Estes são importantes por diversas razões: ajudam na aprendizagem de regras gramaticas e ortográficas, na concentração da atenção e na memória auditiva. É fundamental que os ditados sejam utilizados como uma ferramenta de aprendizagem e não como um suporte de avaliação. Sousa (2014) salienta que “o ditado é uma das tarefas que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registo diz respeito.” Ao analisar estas dificuldades o “aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas”, resumidamente um ditado consiste em “converter fonemas em grafemas e registar palavras em frases” (p. 117).

Os ditados musicais, em particular, requerem uma maior concentração da atenção por parte dos alunos, pois estes têm de acompanhar a reprodução da música com a letra da mesma e ainda associar as palavras que ouvem às lacunas que possam existir.

Além de ser uma atividade que promove vários aspetos da língua portuguesa, permite também desenvolver algumas competências referentes à Educação Artística, nomeadamente, a Música, tais como a “análise, comparação de elementos sonoro-musicais com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical” (ME, 2018b, p. 3). Neste tipo de exercícios é fulcral que se reproduza, pelo menos, duas vezes a música completa e que no final se leia o poema da música sem ser cantada.

Este é um dos vários tipos de ditados que se podem implementar em sala de aula. Contudo, devem ser adaptados ao nível de desenvolvimento dos alunos, proporcionando-lhes desafios adequados para promover o progresso gradual. Finalizo, reforçando uma vez mais, que os ditados devem ser utilizados como uma ferramenta de aprendizagem, em vez de serem usados apenas para avaliação dos alunos.

1.2.9. RELATO DE ESTÁGIO 9

O presente relato é alusivo a um momento de estágio que presenciei quando estive com a turma do 2.º ano. No dia 5 de maio de 2023 foram realizadas as Provas de Aferição da componente Educação Artística que engloba as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança.

Antes dos alunos chegarem, a direção e as professoras titulares das turmas, já tinham preparado, previamente, os espaços onde iriam decorrer as provas e os materiais necessários para a realização das mesmas. Organizaram vinte e cinco coletes numerados de 1 a 25, para cada turma, de modo a identificarem os alunos por ordem alfabética. A professora titular recebeu os alunos e informou-os sobre os procedimentos das Provas de Aferição. Após colocarem os coletes, a professora encaminhou a turma para o ginásio da escola. É importante salientar que eu só acompanhei as provas de uma das turmas de 2.º ano.

Assim que chegámos ao ginásio, a professora dividiu a turma em grupos de cinco elementos, tal como era solicitado no guia da prova fornecido pelo IAVE – Instituto de Avaliação Educativa. De seguida, formaram uma meia-lua virada para o professor aplicador e os professores classificadores que iriam colocar em prática tudo aquilo que era solicitado pelo guião. Esta prova englobava as componentes de música, dança e expressão dramática/teatro. Toda a prova decorreu como previsto, seguindo sempre todas as indicações dos áudios disponibilizados pelo IAVE com todas as diretrizes.

Os alunos começaram por fazer um breve aquecimento, e de seguida, seguiram as diretrizes quer dos áudios, quer dos professores. Realizaram três tarefas dentro das diferentes componentes: começaram pela dança na qual tinham de criar uma dança em que se movimentassem pelo espaço, mobilizando as diferentes partes do corpo e ainda interligassem com um som de um animal. A tarefa seguinte estava integrada na componente da música. O objetivo era que os alunos fossem capazes de utilizar a voz para reproduzir palavras, respeitando a entoação e o ritmo, e se conseguiam improvisar o ritmo com um instrumento musical, neste caso utilizaram as clavas. A última tarefa desta prova envolvia a criação de uma viagem recorrendo a um adereço. Os alunos teriam que utilizar também o corpo para recriar uma situação em que mastigavam uma

peça de fruta, a viagem terminava com uma dança de agradecimento e uma pose fotográfica em grupo. Esta prova teve a duração de duas horas.

Terminada a primeira prova, os alunos da turma seguiram para o lanche da manhã, e aproveitaram para brincar no recreio antes de iniciarem a próxima prova. Após o intervalo, os alunos dirigiram-se para a sala de aula onde já tinham todos os materiais preparados para dar início à prova de aferição de Arte Visuais.

O professor aplicador e os professores classificadores informaram a turma que iriam ter aproximadamente duas horas para realizar a prova. Os alunos observaram três figuras, dois animais e uma escultura de um animal imaginário. O desafio consistia na criação de um animal imaginário, denominado Dragato, uma criatura que fez parte da primeira prova. O objetivo era que os alunos criassem uma escultura, recorrendo ao material que tinham disponível. Assim que tivessem terminado passavam para a fase de colorir o Dragato, enquanto o professor classificador ia perguntando a todos os alunos quais eram os poderes especiais do Dragato que tinha construído.

Quando terminaram a prova, os alunos colocaram a sua escultura perto do enunciado da prova e seguiram para o almoço.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Provas de Aferição são elaboradas pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), que é um Instituto Público responsável pela avaliação externa do sistema educativo português. O IAVE é composto por uma equipa de especialistas que desenvolvem as provas com base nos currículos e nas orientações pedagógicas em vigor.

Avaliar para aprender é o lema do IAVE cuja principal finalidade é promover a contínua melhoria do sistema educativo, contribuindo para a sua qualidade, eficácia e eficiência. Querem avaliar para conhecer e para dar a conhecer, visam aprender a fazer melhor e ajudar a aprender. O IAVE planeia, concebe e valida os vários instrumentos de avaliação externa de alunos do ensino básico e do ensino secundário. Além disso, produz documentos de apoio para os alunos e também professores, elabora ainda relatórios especializados sobre os resultados da avaliação externa, tanto nacional como internacional. Com base nos estudos que fazem, asseguram o diagnóstico analisando as fragilidades e potencialidades do ensino para que se possam desenvolver processos e estratégias de ensino para melhorar as aprendizagens. (<https://iave.pt/o-iave/quem-somos/>)

As Provas de Aferição foram introduzidas no sistema educativo português como instrumentos de avaliação externa, com o objetivo de monitorizar e aferir o desempenho dos alunos nas diferentes áreas curriculares ao longo do ensino básico.

Conforme o preâmbulo do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril:

As provas de aferição assumem-se como um instrumento transversal aos diferentes ciclos de aprendizagem e às diferentes componentes do currículo. A sua aplicação universal e obrigatória, em fases intermédias dos três ciclos do ensino básico - no 2.º, no 5.º e no 8.º ano de escolaridade - abarcando gradualmente todas as áreas do currículo.

Estas avaliações irão permitir aos professores, aos alunos e às famílias um conhecimento atempado, antes do final do ciclo, das dificuldades que existem para uma melhoria no futuro. Estas informações chegam até às escolas através do Relatório Individual das Provas de Aferição (RIPA), o Relatório de Escola das Provas de Aferição (REPA Escola) e o Relatório de Turma das Provas de Aferição (REPA Turma), cedidos pelo IAVE.

Estes relatórios são elaborados através das respostas dos alunos registadas pelos professores classificadores, no caso das provas de Educação Artística e de Educação Física. O IAVE recebe as respostas e analisa-as elaborando um relatório. A grande finalidade destes relatórios é colmatar as dificuldades que os alunos apresentaram na realização das provas, o que demonstra que as Provas de Aferição são para aferir o desempenho dos alunos e ajudar a avaliar a qualidade do sistema educativo.

É importante realçar que as Provas de Aferição não devem ser encaradas como um fim, mas sim como uma ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem e no aperfeiçoamento do sistema educativo. As provas fornecem informações valiosas para os professores, pais e diretores da escola, contribuindo para uma educação mais eficaz e de qualidade.

As provas de Educação Artística permitem que os alunos expressem a sua criatividade e desenvolvam habilidades artísticas. Possibilitaram aos alunos a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão, como artes visuais, música, dança e expressão dramática/teatro. Sampaio (2016) garante que “a área das expressões artísticas proporciona o desenvolvimento integral do indivíduo, dado que fomenta a aprendizagem em diversos domínios, como por exemplo: físico, criativo, estético, cognitivo e emocional” (p.82).

Quando os alunos tiveram de criar a escultura de um Dragato, um animal inventado, foi com a intenção de lhes dar liberdade na sua criação. Na perspetiva de Consiglieri (2016):

A liberdade de criar permite, deste modo, o desenvolvimento da percepção e conceção visuais e o entendimento da evolução da morfologia gráfica infantil, de acordo com o seu ritmo, a sua expressão e a sua linguagem. Isto é, a expressão criadora é entendida como uma atitude educacional de criação, em que a atividade artística é naturalmente espontânea, original e expressiva. (p.53)

Segundo Morel (2011, citado em Consiglieri, 2016), “a criatividade e a liberdade são fundamentais para uma melhor aprendizagem de uma pedagogia moderna e democrática, contribuindo, assim, para uma sociedade "aberta" e humanista” (p. 53).

A Educação Artística tem uma importância significativa na educação, pois contribui para o desenvolvimento pessoal, criativo e cultural dos alunos, estimulando a expressão individual, o pensamento crítico e o enriquecimento cultural.

1.2.10. RELATO DE ESTÁGIO 10

Na sequência da avaliação de aulas que dinamizei num dia inteiro, 29 de maio de 2023, numa turma de 4.º ano, planeei várias atividades para as diferentes disciplinas de estudo: Português, Matemática, História de Portugal e Estudo do Meio. A aula que vou relatar é da área de História de Portugal que teve a duração de 30 minutos, aproximadamente.

Tendo em conta o pouco tempo que tinha disponível e o facto de o teste de avaliação de História ser durante essa semana, decidi criar um jogo com todos os reis que tinham trabalhado até à data. O jogo era composto por uma fita, que colocavam à volta da cabeça, e imagens. O aluno colocava a fita na cabeça e eu colava a imagem na fita através de velcro.

O entusiasmo dos alunos era visível, além de ser um jogo que eles gostavam de jogar tinha também a particularidade de ser uma das matérias preferidas da turma no geral. Partindo deste entusiasmo, expliquei, calmamente, as regras informando que o aluno que viesse ao centro colocar a fita iria fazer perguntas, dei alguns exemplos, como: Em que anos reinei? Quem foram os meus pais? Houve alguma guerra durante o meu reinado? Combinámos que uma das últimas perguntas seria qual era o cognome pelo qual o rei ficou conhecido. Informei os restantes alunos que poderiam consultar os apontamentos ou o manual de História durante o jogo.

Selecionei o primeiro aluno e atribuí-lhe o 1.º Rei de Portugal – D. Afonso Henriques – o aluno pensou em algumas questões e escolheu alguns amigos para responderem. Com as respostas e algumas dicas por parte dos colegas, rapidamente

chegou ao nome do rei que correspondia à imagem que tinha na cabeça. Assim que acertou pedi-lhe que escolhesse um colega para passarmos à próxima ronda do jogo, desta vez não fui eu que escolhi a imagem, mas sim outro aluno da turma.

O entusiasmo e agitação durante todo o jogo foram notórias. Contudo, devido ao curto tempo disponível que tínhamos, apenas jogamos 5 rondas, uma vez que iam ter Educação Física na seguinte hora.

O jogo terminou e encaminhei os alunos até à casa de banho. De seguida, dirigimo-nos até ao ginásio da escola, local onde os entreguei ao professor de Educação Física.

INFERÊNCIAS | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da História de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico é abordado pela primeira vez no 3.º ano tal como consta nas Aprendizagens Essenciais (ME, 2018c), onde afirmam que o aluno deve ser capaz de “relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal)” (p.5).

No 3.º ano do Ensino Básico, os alunos começam por explorar a história através de datas importantes ou de factos históricos, abordando conteúdos como o património histórico, feriados municipais, lendas, costumes e tradições, que lhes permite conhecer um pouco da história do local onde moram. Ainda no 3.º ano os alunos aprendem a reconhecer as unidades de tempo, nomeadamente, a década, século e milénio, o que lhes permite estabelecer uma linha cronológica de acontecimentos.

Quando chegam ao 4.º ano, os conteúdos de História são mais explorados, começando desde logo com a formação de Portugal, assim como indicam as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018d), os alunos devem ser capazes de “construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril” (p. 6).

O estudo da História de Portugal permite que os alunos compreendam as origens e a evolução do seu país, fortalecendo a sua identidade. Aprendem mais sobre os eventos, personagens e conquistas que marcaram a nação portuguesa ao longo dos séculos. Ao estudarem a História de Portugal desde tenra idade, os alunos desenvolvem uma consciência histórica, compreendendo que os acontecimentos do passado têm influência no presente e no futuro.

Considerando o facto de os alunos já conhecerem os reis que constituíram as três primeiras dinastias e estarem próximos de um momento de avaliação sobre os

conteúdos de História de Portugal, decidi criar um jogo que lhes permitisse aprender a brincar.

Um dos Direitos da Criança é o direito a brincar, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989). No artigo 31 afirma-se que não se deve referir ao brincar como sendo algo abstrato, mas sim juntamente com o direito ao descanso, ao lazer e aos tempos livres. Vasconcelos (2012) salienta até que “brincar é fundamental para a criança, pois é indispensável para o seu desenvolvimento afectivo, criativo, cultural e intelectual” (p.137).

O jogo que criei permitiu que os alunos pudessem estar a brincar, mas, ao mesmo tempo, a aprender. Neto (2003) afirma que brincar é “muito importante para o desenvolvimento da criança” (p. 106). Este jogo despoletou nos alunos uma enorme agitação, contudo era uma agitação de entusiasmo e euforia, o que demonstrou vontade de aprender, “quando o jogo está inserido em contexto de sala de atividades/ aula ele promove a concentração e motiva as crianças a aprenderem melhor” (Felgueiras, 2021, p. 11).

São vários os autores que defendem a importância da aprendizagem através do brincar e do jogo. Também Cosme et al. (2021) defendem que “brincar, através do jogo simbólico constitui-se como uma oportunidade fundamental para o processo de desenvolvimento e de construção das crianças” (p. 78).

Brincar é uma maneira divertida e envolvente de aprender, pois permite que os alunos experimentem, explorem, cometam erros e descubram por si. Estimula a curiosidade, a motivação e o compromisso no aluno, facilitando assim o processo de aprendizagem, tornando-a significativa.

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

2.1. SÍNTESE DO CAPÍTULO

O segundo capítulo destaca a importância e o lugar essencial da planificação no ensino. Primeiramente, elaboro uma breve fundamentação teórica para abordar questões relacionadas com a planificação de aulas, como a sua importância, a escolha de estratégias e recursos a utilizar, sustentada com diversos autores.

Posteriormente, apresento oito planificações, em tabela, de atividades e aulas realizadas ao longo do estágio profissional: quatro planificações na valência de Educação Pré-Escolar e quatro planificações referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Planear algo é uma ação recorrente no nosso quotidiano, desde planear o dia-a-dia, a semana e até o mês. O planeamento permite-nos definir objetivos e traçar metas para os alcançar. Esta prática é também comum e necessária no ensino, acompanha o educador/professor diariamente, assumindo uma grande importância na prática profissional. Contudo, o ato de planificar aliado ao ensino é mais complexo do que possa parecer.

Nas palavras de Zabalza (2000), planificar consiste em:

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

A planificação é uma das fases mais cruciais para a execução de uma atividade ou aula. É necessário que seja objetiva, clara e coerente. Arends (2008) defende que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p. 92).

Os professores despendem em média 10% a 20% do trabalho semanal na fase da planificação. (Clark & Yinger, 1979, citado em Arends, 2008). Se um educador/professor tiver planeado tudo previamente, o seu trabalho diário será mais facilitado, estruturado e coerente.

Alguns autores (Imwold, Rider, Twardy, Olivier, Griffin & Arsenault, 1994, citados em Moitas, 2013) investigaram o efeito do ato de planificar na prática do ensino, e concluíram “(...) que os professores que efetuavam a planificação davam mais indicações aos alunos, a turma estava mais organizada e conseguia uma maior diversidade de atividades” (pp. 27-28).

Posto isto, a planificação revela-se uma prática indispensável que permite ao educador/professor ser mais eficaz e objetivo nas suas práticas educativas, evitando assim a rotina, os improvisos e as dúvidas que transmitem insegurança aos alunos.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), “a planificação do ensino, partindo do currículo, programa atividades de ensino-aprendizagem que seleciona, organiza e sequencia no tempo e concretiza-se num plano de ensino” (p. 59).

Para conceber uma planificação é necessário saber os objetivos que pretendemos alcançar, as estratégias que queremos utilizar e sobretudo os conteúdos a abordar. Assim sendo, para definirmos os objetivos em concordância com os conteúdos temos de recorrer aos documentos de referência tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Aprendizagens Essenciais – respetivamente. Além da planificação ter de estar em concordância com o currículo, é necessário ter em consideração a faixa-etária, adequando as estratégias e os recursos.

De acordo com Silva e Lopes (2018), existem três questões fundamentais para elaborar uma planificação: “O que quero que os alunos aprendam? Que estratégias e atividades de ensino posso ensinar? Como posso verificar se aprenderam?” (p.48).

Um educador/professor deve fazer planificações a médio prazo e a curto prazo (Silva & Lopes, 2018), sendo que neste capítulo as planificações apresentadas são atividades diárias – uma planificação de aula. Uma planificação a curto prazo ou uma planificação de aula é algo que “deve conter os objetivos de aprendizagem, os métodos/estratégias escolhidos, bem como as atividades a realizar e a avaliação das aprendizagens, a qual deve dar informações que orientem o professor para a necessidade de reforçar aprendizagens menos bem conseguidas” (p. 48).

Para Cardona et al. (2021), “se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear” (p. 76).

Deste modo, é perceptível compreender que a planificação é também um instrumento de avaliação, pois permite ao educador/professor, no fim de uma atividade/aula, avaliar as aprendizagens dos seus alunos.

No entanto, o educador/professor, depois de aplicar a planificação, também consegue autoavaliar-se e autocorriger-se, percebendo aquilo que no futuro poderá

melhorar. Ferreira (2017, p.28) afirma que “o processo de planificação é, desta forma, cíclico e deve considerar os elementos chave do currículo como passíveis de serem realinhados e/ou revisitados à medida que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola” pelo que a planificação deve ser avaliada e melhorada, num processo de aprendizagem contínua.

Enquanto futura educadora/professora sinto que a planificação de uma atividade/aula é bastante importante e fulcral, proporcionando à docente confiança no desenvolvimento do currículo que se pretende desenvolver, mas também permite utilizar estratégias diferenciadas que proporcionem aos alunos aprendizagens significativas.

2.3. PLANIFICAÇÕES EM QUADRO

2.3.1. PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA – 3 ANOS

A Tabela 5 apresenta a planificação de uma atividade para um grupo de 3 anos, trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A realização desta atividade teve como objetivo desenvolver a comunicação oral das crianças e trabalhar a consciência linguística através de lengalengas.

Tabela 5

Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de Atividade			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Desenvolvimento da linguagem oral Consciência Linguística Lengalengas	Organizar, previamente, a sala colocando o material em cima das mesas, para que todos possam manusear ao mesmo tempo; Sentar as crianças nas almofadas em semicírculo para possibilitar uma boa visão periférica; Explorar a capa do álbum “De que cor é um beijinho?”, questionando sobre o que observam e o que pensam que irá acontecer; Ler a história com a participação das crianças (Ex.: colarem elementos da história ao longo da leitura); Propor algumas questões de carácter literal e inferencial sobre a história (Ex.: Como se chamava a menina da história?); Ler a lengalenga de forma que as crianças a completem; Pedir que repitam comigo a lengalenga acompanhada de gestos corporais; Terminar a atividade, pedindo às crianças que cantem a lengalenga.	Álbum “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla; Almofadas; Elementos da lengalenga adaptada por mim; Proposta de trabalho.

Inicialmente, preparei o espaço da sala, de modo, a proporcionar um ambiente agradável e acolhedor, permitindo uma boa visibilidade da história a todas as crianças. A escolha do livro recaiu numa história que transmite “informações e enredos que vão ao encontro dos interesses e preferências” das crianças (Viana, 2012, p. 14).

Para esta atividade, criei uma versão dinâmica da história *De que cor é um beijinho?* Resultou num material de grandes dimensões com vários elementos destacáveis. Tal como está definido nas OCEPE (Silva et al., 2016), “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26).

Este material também foi idealizado com o intuito de motivar e cativar a atenção das crianças ao longo da leitura da história, o que permitiu “uma aprendizagem de nível profundo”, verificando isso através da “expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção e persistência” no desenrolar da atividade (Silva et al., 2016, p. 107).

Antes de começar a leitura da história, pedi às crianças que observassem a capa do livro. Segundo Rigolet (2009, p.12), “é a ilustração da capa que detém em primeiro lugar o nosso olhar e prende” assim sendo, ao analisarem os elementos da capa fizeram as previsões do que iria acontecerem no desenrolar da história, o que “desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Silva et al., 2016, p. 49).

Ao longo da leitura fui fazendo inflexões de voz e apelando à participação do grupo todo através da exibição de diferentes expressões faciais consoante os diferentes estados de espírito (cara zangada/cara triste/cara pensativa). Além disso, fui solicitando a participação individualizada, chamando algumas crianças para colocar vários elementos destacáveis da história, como se pode observar na Figura 1. Desta forma, foi possível cativar e manter a atenção do grupo, pois estavam sempre curiosos sobre o que vinha a seguir e quem seria o próximo a ir colocar uma imagem na história.

Figura 1

Leitura da história "De que cor é um beijinho?"



Depois de ler a história, questionei as crianças sobre quais foram os animais que apareceram ao longo da leitura. Desta questão parti para uma lengalenga que incluía dois desses animais: joaninha e a formiga.

Preparei uma proposta de atividade com a lengalenga escrita e espaços lacunares com a silhueta das figuras em falta para que as crianças facilmente identificassem a imagem e colassem. Fiz a leitura da lengalenga, e em simultâneo, fazia pequenos gestos. De seguida, pedi às crianças, que repetissem comigo a lengalenga.

Escolhi trabalhar uma lengalenga, pois ajuda a estimular o gosto pelas mesmas. Além disso, este tipo de textos utiliza recorrentemente as repetições de sons, denominadas por rimas, o que facilita a memorização e acentua a musicalidade do texto. As lengalengas apresentam um carácter lúdico, o que desperta a atenção e o interesse da criança em explorar os sons destes textos. Sim-Sim et al. (2008) reforçam esta ideia afirmando que “as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (p.55).

As lengalengas também são caracterizadas por serem transversais, ou seja, através de uma só lengalenga podemos trabalhar várias áreas. Neste caso, além de desenvolver a consciência linguística e fonológica, falamos também das partes do corpo, tema que está integrado na Área do Conhecimento do Mundo, e ainda relacionei com o subdomínio da Música através dos jogos prosódicos, uma estratégia para o educador promover aprendizagens como: “Interpretar com intencionalidade expressiva-musical” (Silva et al., 2016, p. 56).

Por fim, e depois de repetirmos várias vezes a lengalenga, acompanhada de gestos, levantei as crianças e todos juntos finalizamos a atividade a cantar e a dançar de acordo com a lengalenga.

2.3.2. PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA – 4 ANOS

A Tabela 6 corresponde à planificação de uma atividade do Domínio da Matemática, inserida na Área de Expressão e Comunicação, para um grupo de crianças dos 4 anos de idade. Para esta atividade recorri a um material matemático estruturado – 3.º e 4.º Dons de Froebel – que tem como interesse pedagógico o desenvolvimento de várias competências, capacidades e habilidades, tais como: a motricidade fina, a coordenação óculo-manual e o raciocínio lógico.

Tabela 6*Planificação de atividade do Domínio da Matemática*

Plano de Atividade			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Números e Operações Cálculo Mental	<p>Distribuir, previamente, os materiais: 3.º e 4.º Dons de Froebel, materiais não estruturados e placas de musgami;</p> <p>Iniciar a atividade questionando as crianças sobre o nome do material matemático, recordando as regras para o seu manuseamento;</p> <p>Contar uma história a partir de um livro de feltro com vários cenários, permitindo assim às crianças acompanhar visualmente a narrativa da história;</p> <p>Realizar as construções: camioneta e mobília do quarto com o 3.º e 4.º Dons de Froebel;</p> <p>Representar as construções recorrendo aos Dons em tamanho grande para uma melhor visualização por parte do grupo;</p> <p>Desafiar as crianças realizando algumas situações problemáticas promovendo o cálculo mental;</p> <p>Solicitar a uma criança que escreva, no quadro, a indicação referente a cada situação problemática</p> <p>Auxiliar e corrigir as construções sempre que necessário;</p> <p>Terminar a atividade arrumando o material.</p>	<p>3.º e 4.º Dons de Froebel;</p> <p>Livro de feltro com cenários;</p> <p>Placas musgami;</p> <p>Materiais não estruturados:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Joaninhas; – Sacos de organza; – Almofadas; – Laranjas; – Sr. António; <p>Dons de Froebel em esferovite em tamanho grande.</p>

É na Educação Pré-Escolar que as crianças, ao brincarem através de atividades lúdicas, começam a construir a sua relação com a Matemática, despertando a curiosidade e o interesse, aspetos fundamentais para o seu desenvolvimento e para as aprendizagens futuras. Tão importante que o despertar interesse e curiosidade é uma das componentes que o educador tem de abordar no Domínio da Matemática, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

Nesta idade é importante que as crianças vejam a Matemática como algo concreto e não abstrato e, por isso, é fundamental a utilização de materiais matemáticos estruturados e materiais não estruturados. Na perspetiva de Caldeira (2021a), a manipulação de materiais “é um passo indispensável para a aquisição da literacia matemática, em que o mais importante é a ação mental que estimula, quando as crianças têm os diferentes objetos nas suas mãos” que ao serem utilizados se tornam um “facilitador da aprendizagem” (p. 195).

Na linha do que foi referido anteriormente, optei por utilizar o 3.º e 4.º Dons de Froebel – um material matemático estruturado – uma vez que, tem como interesses pedagógicos “motricidade fina; concentração; saber contar; equilíbrio; orientação espacial” (Caldeira, 2009, p. 267). Deste modo, utilizamos uma estratégia que tem como finalidade o desenvolvimento de capacidades e valores que, tal como Pérez e Lopéz

(2012, p.135) afirmam, uma estratégia de aprendizagem é adequada para “desenvolver destrezas que desenvolvem capacidades e desenvolver atitudes que desenvolvem valores por meio de conteúdos (formas de saber) e métodos/procedimentos (formas de fazer)”. Assim sendo é possível desenvolver a inteligência do aluno ao melhorar as suas capacidades, destrezas e habilidades e ainda melhorar o seu potencial de aprendizagem.

Organizei o material estruturado – 3.º e 4.º Dons de Froebel – e o material não estruturado – joaninhas, laranjas e almofadas. Os materiais apelativos que são um forte “apelo à perceção visual e tátil através da utilização” e têm como objetivo a promoção de conhecimentos (Caldeira, 2009, p. 20). Ao utilizarem o 3.º e 4.º Dons de Froebel juntos, as crianças de uma forma lúdica “exploram aspetos do quotidiano, desenvolvem o sentido do número, as operações e as situações problemáticas, desenvolvendo e estimulando processos de aprendizagem” (Caldeira, 2021b, p.17).

De acordo com Caldeira (2009, p.255), “é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo”, posto isto além de inventar uma história decidi criei um livro em tamanho A3 composto por 5 cenários ilustrativos que me permite criar diversas histórias e ter um fio condutor ao longo da narrativa enquanto surgem algumas construções, tal como se pode observar na Figura 2 e 3.

Figura 2

Livro de cenários A3



Figura 3

Livro de cenários A3



Considerarei pertinente criar um livro, pelo facto de estar perante um grupo de crianças que revelam alguma iliteracia. Neste caso, as ilustrações ganham um papel fulcral permitindo à criança interpretar e dar seguimento à história que esta a ser contada. Segabinazi (2017) refere que “as ilustrações são textos que convidam, conduzem e provocam o leitor a sentir, perceber e pensar para expressar, narrar, dizer e traduzir a imensidão que vai além do visível e notório” (p.28).

Ao longo da narrativa foram surgindo duas construções com os Dons de Froebel e, em simultâneo, fui desafiando as crianças com algumas situações problemáticas. Procurei formular questões matemáticas relacionadas com o quotidiano das mesmas envolvendo pequenas operações de adição, subtração e até divisão, uma vez que “gradualmente a criança desenvolve capacidades operativas, perante problemas do quotidiano” (Silva et al., 2016).

Perante os desafios, as crianças foram correspondendo às minhas expectativas. Tive o cuidado de, regularmente, questionar as mesmas sobre o raciocínio matemática que utilizaram para chegar ao resultado.

Para Castro e Rodrigues (2008):

Perante problemas do seu quotidiano envolvendo adições e subtrações, as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objetivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo. (p. 13)

As crianças foram recebendo indicações de como se faziam as construções enquanto eu exemplificava com os Dons de Froebel um pouco maiores. Após representarem no lugar a construção, solicitei a duas crianças que fossem ao centro fazer a construção com os Dons de Froebel, de esferovite, em tamanho grande, que permitiu uma melhor visualização por parte do grupo e caso existisse algum erro nas suas construções, imediatamente, a criança ao observar, corrigia-o.

Ao longo da atividade fui sempre circulando pela sala, de modo, a auxiliar sempre que necessário as crianças na realização das construções. Relembrando, que nunca devemos destruir as construções, mas sim transformá-las (Caldeira, 2009, p.248). Por fim, arrumamos o material matemático respeitando as regras predefinidas.

2.3.3. PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO – 5 ANOS

A planificação da Tabela 7 aborda uma atividade realizada num grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos, inserida na Área do Conhecimento do Mundo, integrada numa das três grandes componentes desta área – a Abordagem às Ciências – em particular o conhecimento do mundo físico e natural.

Tabela 7*Planificação de atividade da Área do Conhecimento do Mundo*

Plano de Atividade			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Sistema Solar Planetas	<p>Organizar, previamente, a sala de aula, para simular uma viagem de foguetão, colocando as cadeiras em filas com cintos de segurança e decorar a porta da sala com um foguetão;</p> <p>Dialogar com as crianças, à porta da sala, sobre que o observam e o que acham que vai acontecer;</p> <p>Entregar um autocolante de astronauta a cada um;</p> <p>Sentar o grupo nas cadeiras e pedir para colocarem os cintos de segurança;</p> <p>Simular uma viagem ao Sistema Solar através da projeção de um vídeo;</p> <p>Questionar o grupo sobre o que visualizaram;</p> <p>Explorar os astros do Sistema Solar e abordar: a noção de Sistema Solar, planetas e estrelas;</p> <p>Representar numa maqueta o Sistema Solar, com a ajuda de todos os astronautas e de imagens plastificadas que serão afixadas num quadro;</p> <p>Finalizar com uma música sobre os planetas.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p>Tela;</p> <p>Autocolantes de Astronauta;</p> <p>Cintos de segurança;</p> <p>Maqueta Sistema Solar;</p> <p>Música “O Sistema Solar”.</p>

Antes de iniciarem a Educação Pré-Escolar, as crianças constroem, através de diversos estímulos, conhecimentos. Contudo, é, sem dúvida, ao frequentar a Educação Pré-Escolar que as crianças irão obter aprendizagens mais significativas e desenvolver-se a todos os níveis, com o apoio dos educadores.

O documento de referência na Educação Pré-Escolar – OCEPE (Silva et al., 2016) – definiu várias Áreas de conteúdo, uma delas a Área do Conhecimento do Mundo, que pretende “a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6).

A abordagem desta área assenta na curiosidade natural da criança e no desejo de querer saber e compreender o mundo que a rodeia. Esta sua curiosidade é fomentada e estimulada na Educação Pré-Escolar através de oportunidades “para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p.85).

O educador deve encorajar a criança a conceber as suas teorias e, para isso, deve “dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (Martins et al., 2009, p.15).

Desta forma, concebi uma atividade referente à Abordagem às Ciências, nomeadamente, do Conhecimento do Mundo Físico e Natural. Comecei por preparar previamente a sala, decorei a porta com um foguetão, dispus as cadeiras em filas no centro da sala e incluí cintos de segurança. Fechei as janelas e a luz deixando apenas a luz que saía do projetor. Arends (2008) reforça que a maneira como “o espaço é usado, influencia na forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (p. 126).

A atividade teve início no exterior da sala com o objetivo de questionar as crianças sobre o que observavam, quem costuma viajar nos foguetões e o que elas pensavam que íamos fazer. Na opinião de Martins et al. (2009), é importante as crianças manifestarem ideias prévias em relação ao que observam e estas devem ser consideradas como “ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p.19).

Após esta conversa inicial, distribuí por cada criança um autocolante de astronauta com o seu nome para que se tornassem pequenos astronautas na viagem que íamos fazer até ao Sistema Solar. De acordo com Silva et al. (2016), é importante que as crianças possam “inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização” (p.54).

Cordeiro (2012, p.201) sustenta que a “capacidade de fantasiar, imaginar situações, progredir devagar preparando a realidade e outras tantas coisas mais” é algo positivo para o desenvolvimento da criança. De acordo com o mesmo autor, não deve “existir nenhuma criança que não goste de fingir, de imaginar, de entrar no mundo do irreal, da fantasia” (p.423), o que favorece o progresso de potencialidades de forma a melhorar a criatividade, aspetos afetivos, cognitivos e psicossociais.

Sentaram-se nas cadeiras e, de acordo com as respetivas indicações do vídeo, colocaram os cintos, durante a viagem ficaram a conhecer melhor o nosso Sistema Solar aprendendo o nome dos planetas e as suas características. Depois de visualizarem o vídeo, questionei as crianças sobre o que viram, de maneira a fomentar o sentido crítico das crianças e promover uma atitude científica. Segundo Silva et al. (2016), este diálogo “desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (p.49).

Posteriormente, montamos uma maquete do Sistema Solar. As crianças tinham de colocar os planetas e falar sobre as principais características dos mesmos, como mostra a Figura 4 e a Figura 5. Roldão (2004) afirma que, para construir progressivamente os seus conhecimentos, “as crianças deverão ter oportunidades de

manipular, explorar, iniciar e escolher. Precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam” (p. 90).

Figura 4

Montagem da maquete do Sistema Solar



Figura 5

Resultado final da maquete do Sistema Solar



A atividade terminou ao som de uma canção sobre os planetas do Sistema Solar. Deste modo, trabalhei a letra da canção desenvolvendo a linguagem oral, o domínio da consciência linguística e a memorização. Sampaio (2018) afirma que “independentemente da idade, o contacto com a música ajuda a desenvolver o bom funcionamento do cérebro. A aprendizagem musical, seja instrumental ou vocal, ajuda a desenvolver competências cognitivas e de comunicação da criança” (p. 86).

A utilização da música constitui uma estratégia adequada, na medida em que possibilita fazer uma síntese de tudo o que foi abordado ao longo da atividade.

2.3.4. PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA – 5 ANOS

A atividade, apresentada na Tabela 8, foi planificada para um grupo de crianças dos 5 anos de idade, referente à Área de Expressão e Comunicação, particularmente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O meu principal objetivo com a realização desta atividade era o desenvolvimento da consciência linguística mais especificamente a consciência de palavra.

Tabela 8*Planificação de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

Plano de Atividade			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Interpretação de texto Consciência linguística da palavra	Organizar, previamente, o material em cima das mesas (envelope com letras móveis e flanelógrafo); Preparar o cantinho da leitura, distribuindo as almofadas no chão; Sentar as crianças no cantinho da leitura; Recordar os elementos paratextuais do livro “Jaime e as bolotas” de Inés Vilpi e Tim Bowley para cativar a atenção do grupo; Explorar a capa do livro, questionando sobre o que observam e o que pensam irá acontecer; Ler a história; Propor algumas questões de carácter literal e inferencial sobre a história (Ex.: Qual foi a semente que o Jaime semeou? Como será que se sentia o Jaime sempre que a semente não germinava?), de modo, a aferir a aprendizagem do grupo; Solicitar ao grupo que se sentem nos respetivos lugares; Retirar as letras móveis dentro do envelope; Escrever a palavra <u>bolotas</u> ; Explorar outras palavras dentro da palavra bolotas (bolas/bola/botas/bota); Formar frases com as palavras novas que descobrimos.	Livro Jaime e as bolotas de Inés Vilpi e Tim Bowley ; Letras móveis; Flanelógrafo.

Primeiramente, comecei por recordar os elementos paratextuais da história *Jaime e as bolotas* de Inés Vilpo e Tim Bowley. Tal como afirma Poslaniec (2006, p.33), “a finalidade dos paratextos consiste em fazer com que as crianças antecipem o conteúdo de um livro, utilizando todas as indicações possíveis, excluindo a história”. Esta análise estimula a curiosidade das crianças através da leitura do título e visualização da ilustração da capa, permitindo à criança aferir sobre o que pensam que irá acontecer ao longo da narrativa.

A escolha desta história partiu de dois fatores importantes. Por um lado, procurava uma história que me permitisse estabelecer interdisciplinaridade com a Área do Conhecimento do Mundo. De acordo com o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é essencial não só desenvolver aprendizagens transdisciplinares, mas também “mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”. Por outro lado, este livro pertence ao Plano Nacional de Leitura (PNL, 2022), um plano que recomenda vários livros para diferentes faixas etárias, de modo a despertar o interesse pela diversidade

cultural e apelar à curiosidade das crianças, uma vez que as suas ilustrações são fascinantes.

Esta narrativa conta a história de um menino, Jaime, que semeou uma bolota que germinou e cresceu, mas... nem sempre teve sucesso. Com a sua resiliência e perseverança acaba por acompanhar o crescimento de um lindo e forte carvalho. Depois de ler a história coloquei algumas questões literais e de inferência, o que me permitiu avaliar a aprendizagem das crianças. Silva e Lopes (2018, p.202) reforçam que “questionar os alunos durante as aulas para verificar como estão a compreender a matéria que está a ser ensinada” permite aos educadores/professores monitorizar a aprendizagem dos alunos.

Logo depois, solicitei às crianças que se dirigissem aos respetivos lugares, onde puderam encontrar um flanelógrafo e um envelope com letras móveis. A escola onde estava a estagiar fomenta a aprendizagem da leitura e da escrita na faixa etária dos 5 anos através da *Cartilha Maternal* João de Deus. Esta atividade decorreu no mês de fevereiro e nesta fase do ano letivo já quase todo o grupo estava a terminar a aprendizagem da *Cartilha Maternal*.

A *Cartilha Maternal* foi concebida pelo poeta e pedagogo português João de Deus, um livro que suportava as lições para os alunos e existe ainda um Guia Prático para o professor. O Método de Leitura João de Deus caracteriza-se por ser um modelo interativo, ou seja, utiliza em simultâneo estratégias ascendentes e descendentes, “aliando à descodificação a compreensão do que é lido” (Ruivo, 2009, p. 95).

No decorrer desta atividade utilizei letra móveis como estratégia prática. Ruivo (2009) revela que este material didático é considerado “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).

Solicitei às crianças que abrissem o envelope que continham as letras móveis e explorassem as mesmas, recordámos o nome das letras e os respetivos casos de leitura das consoantes que encontraram. Comecei por ditar a palavra *bolotas*, vagarosamente, para que todas as crianças individualmente formassem a palavra. Assim que formámos a palavra *bolotas* pedi a duas crianças que criassem frases, de maneira a contextualizar a palavra. Na perspetiva do poeta e pedagogo João de Deus (1997), “o aluno aprende as letras e as suas combinações, mas também aprende a pensar e a traduzir o seu pensamento correctamente, aprende que para isso é necessário estar atento e com seriedade” (p.33).

De seguida, cada criança procurou diferentes palavras utilizando as mesmas letras. Surgiram palavras como: bola, bolos, bota, loto, sal, alto. Foi uma fase da

atividade em que também pretendi desenvolver a autonomia do grupo motivando-os a explorar, respeitando sempre o ritmo de cada criança, característica do Método de Leitura João de Deus.

Este Método de Leitura possibilita ao educador pôr em prática estratégias de diferenciação pedagógica, ou seja, o educador procura estratégias diferentes que vão ao encontro a diversidade de aprendizagens dos alunos. “Numa sala de aula onde se valoriza a pedagogia diferenciada, os alunos chegarão ao mesmo lugar, em tempos distintos e percorrendo caminhos diferentes” (Ferreira, 2017, p.20).

Terminei a atividade com a partilha de cada criança que informou o grupo sobre qual tinha sido a palavra que tinha encontrado e a respetiva frase.

2.3.5. PLANIFICAÇÃO DE AULA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA – 1.º ANO

A Tabela 9 apresenta a planificação de uma aula para uma turma de 1.º ano, na disciplina de Matemática, com o objetivo de trabalhar a componente de Números e Operações através de situações problemática recorrendo a um material matemático estruturado.

Tabela 9

Planificação da aula da disciplina de Matemática

Plano de Aula			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Números e Operações <ul style="list-style-type: none"> o Adição; o Situações problemáticas 	<p>Organizar, previamente, a sala colocando: caixas de frutos simulando um minimercado, as Calculadoras Papy e as respetivas marcas por baixo do tampo das mesas;</p> <p>Sentar os alunos nos respetivos lugares;</p> <p>Questionar a turma sobre o que observam de diferente na sala de aula;</p> <p>Lançar uma adivinha para descobrir o nome do material matemático que iremos utilizar;</p> <p>Solicitar que retirem as Calculadoras Papy enquanto distribuo as marcas;</p> <p>Relembrar as quantidades que representa cada cor da Calculadora Papy;</p> <p>Representar números inteiros na calculadora, relembrando as regras que já conhecem;</p> <p>Efetuar algumas situações problemáticas com as Calculadoras Papy, individualmente e, posteriormente, no quadro;</p> <p>Arrumar o material matemático;</p> <p>Terminar a aula distribuindo uma espetada de frutos para cada aluno.</p>	<p>Computador;</p> <p>Powerpoint;</p> <p>Caixas de frutos;</p> <p>Calculadoras Papy;</p> <p>Calculadoras Papy de grandes dimensões;</p> <p>Marcas para as Calculadoras;</p> <p>Espetada de frutos.</p>

A organização da sala, elaborada previamente, permitiu-me criar um ambiente educativo mais didático interligado a uma situação do quotidiano dos alunos. Cardona (2007) afirma que o processo ensino-aprendizagem depende “da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p.11).

O meu principal objetivo foi desenvolver noções matemáticas aliadas a uma situação do dia-a-dia, como uma ida ao mercado comprar fruta, auxiliadas por um material matemático estruturado. O Ministério da Educação (2018e) apresenta uma estratégia que promove a aprendizagem do significado do número natural através de “situações do quotidiano onde surjam os diferentes significados dos números naturais (...), evidenciando a utilidade da Matemática na construção do mundo em redor” (p.22).

Assim que terminei a conversa inicial sobre o mercado, lancei uma adivinha “Era uma placa quadrada, triste e sem cor. Pintaram-me com quatro cores, cada uma com o seu valor. Quem sou eu?”, para que os alunos descobrissem qual seria o material matemático estruturado que iríamos utilizar durante a aula.

A adivinha foi projetada com recurso ao *PowerPoint*, no qual apresentava, de seguida, as várias situações problemáticas, “os recursos didáticos são parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois podem permitir ao educando aprender com compreensão sobre um determinado tema utilizando materiais físicos, concretos, palpáveis, tecnológicos ou outros” (Cosme et al., 2021, p. 96).

Após desvendar o nome do material matemático que íamos utilizar, as crianças retiraram as placas e as respetivas marcas debaixo da mesa. As Calculadoras Papy são placas ou painéis, divididos em quatro partes; cada uma das partes contém uma cor que representa uma quantidade. Cada criança tinha duas placas que representavam duas ordens – unidades e dezenas. Comecei por relembrar algumas das regras do manuseamento deste material e recordar as quantidades que cada cor representava.

Posteriormente, realizei algumas situações problemáticas, que, no entendimento de Caldeira (2009, p. 156), é “fundamental elaborar situações problemáticas que levem a criança a concretizar raciocínio lógico-matemático manipulando os próprios dados do problema”. Recorrendo a este material matemático, a criança aprende e descobre diversas formas de chegar à resolução de um problema, pois realiza a compreensão quer dos números, quer da numeração, reconhecendo e compreendendo o sentido de número e a resolução de situações problemáticas.

À medida que ia orientando as crianças nas operações representava também a resolução numas Calculadoras Papy elaboradas por mim em tamanho grande que coloquei no quadro, de modo a ficar visível para toda a turma. Além de ser eu a resolver

houve algumas situações problemáticas que pedi a determinadas crianças que fossem ao quadro fazer a resolução e partilhassem em voz alta o seu raciocínio para encontrar uma solução para o problema.

A aula terminou com a arrumação do material e a entrega de umas espetadas de frutos, para os alunos saborearem na hora do lanche da manhã.

2.3.6. PLANIFICAÇÃO DE AULA DA DISCIPLINA DE ESTUDO DO MEIO – 2.º ANO

A planificação da Tabela 10 apresenta uma atividade experimental integrada na disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente, na componente da Natureza – Constituintes das Plantas, uma aula dinamizada numa turma de 2.º ano com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos.

Tabela 10

Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Aula			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	<ul style="list-style-type: none"> Natureza Planta Atividade Experimental 	<p>Organizar, previamente, a sala de aula em grupo para os alunos trabalharem em grupo;</p> <p>Iniciar a aula com uma adivinha para chegar à temática da mesma;</p> <p>Mostrar aos alunos um morangueiro num vaso;</p> <p>Permitir que os alunos visualizem de perto o morangueiro, questionando-os sobre o que estão a visualizar;</p> <p>Recordar os vários constituintes da planta;</p> <p>Lançar a questão-problema: Como fazer perfume caseiro com essência de morango?</p> <p>Distribuir e ler o protocolo experimental pelos alunos;</p> <p>Pedir para que escrevam as suas previsões para reunir as conceções alternativas da turma;</p> <p>Realizar a experiência seguindo os passos do protocolo experimental;</p> <p>Registar as observações e confrontar os resultados com as previsões;</p> <p>Concluir a atividade pedindo aos alunos que respondam à questão-problema;</p> <p>Terminar a aula dando a cheirar, aos alunos, o perfume previamente preparado.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projektor;</p> <p>Protocolo Experimental;</p> <p>Morangueiro;</p> <p>Morangos;</p> <p>Toalhetes;</p> <p>Frasco de perfume;</p> <p>Essência de morango;</p> <p>Fixador de perfume;</p> <p>Álcool;</p> <p>Água;</p> <p>Conta-gotas;</p> <p>Gobelé;</p> <p>Recipiente de plástico;</p> <p>Provetas.</p>

É fundamental inculcar aos alunos, desde tenra idade, uma atitude de pesquisa, através da capacidade de observar, do desejo de experimentar e na curiosidade de descobrir. Assim sendo e na opinião de Martins et al. (2009), “às crianças devem ser proporcionadas actividades de natureza diversa, privilegiando as de cariz prático” (p.21).

Martins et al. (2007) reforçam a importância destas mesmas tarefas sempre aplicadas “sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento” (p.38).

Inicialmente, organizei a sala de aula em grupos, formando quatro grupos de cinco alunos cada. É fundamental inculcar desde cedo o trabalho de grupo, fomentando a aprendizagem cooperativa. Silva et al. (2018) entendem a aprendizagem cooperativa como um “conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem” (p. 16). Esta estratégia de aprendizagem é importante para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos.

A estratégia da adivinha, para iniciar a aula, teve como intuito cativar e captar a atenção dos alunos. As adivinhas permitem estimular o raciocínio lógico, na medida em que os alunos procuram fazer associações e encontrar soluções para resolver o enigma da adivinha. Sousa (2013) sustenta que as adivinhas “favorecem a oralidade (compreensão e expressão), na medida em que – através do recurso à rima, ao ritmo e à repetição de frases – contribuem para a melhoria da articulação das palavras, e promovem a literacia e o gosto pela leitura” (p. 65).

“Sou vermelho, mas não sou maçã. Tenho folhas, mas não sou árvore. Todos gostam de mim. Com açúcar, chocolate ou *chantilly*. Quem sou eu?”. O entusiasmo foi visível, pois, rapidamente, a maioria dos alunos levantou a mão com o objetivo de responder à questão. Assim que descobriram o nome do fruto mostrei a planta, um morangueiro, sendo possível verificar os vários constituintes da planta, conteúdo que pretendia abordar. Após recordarmos os seus nomes e respetivas funções, questioneei sobre as utilizações que eles atribuíam ao morango e foram vários os exemplos, tais como: doce de morango, gelado de morango, gel de duche de morango, iogurte de morango, entre outras opções. Até que chegamos aos perfumadores de morango e foi a partir deste exemplo que perguntei se era possível fazermos um perfume de morango, e qual seria o material que iríamos precisar.

Definida a questão-problema, surgiram as previsões, etapa na qual os alunos selecionavam a opção que pensavam estar correta. Martins et al. (2007) reforçam que “desde cedo as crianças começam a desenvolver progressivamente as suas próprias concepções acerca do mundo, a estar atentas a determinadas regularidades e a identificá-las através de uma designação” (p. 26).

De seguida, os alunos identificaram os materiais que estavam no centro da mesa e preparámo-nos para o próximo passo – procedimento. Para a elaboração do perfume,

defini previamente com cada grupo, que cada etapa seria realizada por um elemento do grupo, elemento esse que era definido pelo chefe de grupo. Morgado (2004) afirma 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” (p.69). Além dessa interação, fui sempre circulando pela sala, de modo, a supervisionar e auxiliar os grupos.

Posteriormente, os alunos preencheram os resultados, momento em que tive a oportunidade de questionar se a resposta deles correspondia à resposta das previsões. É ao confrontar as concepções alternativas com o conhecimento científico que o professor promove uma mudança conceptual nos seus alunos. De acordo com Martins et al. (2009), a mudança conceptual “permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não” (p.23). Terminámos a atividade experimental preenchendo as conclusões e em seguida passei por todos os grupos para dar a cheirar o perfume já tinha feito anteriormente em casa.

O ensino realizado através das experiências permite que os alunos exponham, não só, as suas ideias, modos de pensar e problemas, mas também que argumentem e contra-argumentem. Assim como Boaventura e Caldeira (2018) referem, quando o aluno “resolve um problema proposto, aplica, raciocina conceitos e conteúdos, desenvolve conexões, utilizando a comunicação e o seu pensamento e conhecimento” (p. 34).

Em suma, as atividades experimentais ajudam a despertar o interesse das crianças, promovem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades científicas importantes, além de estimular o trabalho em grupo, o pensamento crítico e a experimentação.

2.3.7. PLANIFICAÇÃO DE AULA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS – 3.º ANO

Na seguinte Tabela 10 apresento um plano de uma aula organizada para uma turma de 3.º ano, uma aula referente à disciplina de Português, na qual defini como objetivo principal abordar a componente dos tipos de texto, nomeadamente, a Banda Desenhada.

Tabela 11*Planificação da aula da disciplina de Português*

Plano de Aula			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Leitura ○ Características da banda desenhada	Colocar um áudio com a Lenda de São Martinho para os alunos ouvirem com atenção, enquanto visualizam a projeção da mesma; Questionar os alunos sobre: O que é uma lenda? Que tipo de texto está projetado? Projetar uma imagem com um texto narrativo e uma Banda Desenhada (BD); Descobrir as principais diferenças entre os dois tipos de textos; Distribuir a proposta de trabalho com a BD; Selecionar aleatoriamente alguns alunos para lerem a BD; Colocar algumas questões de interpretação e gramática; Analisar a BD, abordando os seus constituintes e a respetiva função, através de um PowerPoint; Entregar e ler um pequeno resumo com a informação da aula; Legendar a proposta de trabalho com os constituintes da BD; Terminar a aula, solicitando aos alunos para criarem a sua própria BD.	Computador; Proposta de trabalho; <i>PowerPoint</i> ; Resumo.

Ao iniciar a aula com o áudio, permitiu-me realizar a leitura modelo recorrendo a uma estratégia diferente. Mata (2008) garante que “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p.78).

Outro dos meus objetivos a atingir com esta estratégia era que os alunos pudessem ouvir uma leitura fluente e com a entoação adequada, de modo a compreenderem a mensagem despertando também vontade em participar na leitura oral. Viana e Ribeiro (2020) seguem a mesma linha de pensamento “a compreensão da leitura é fundamental para a leitura expressiva do texto. Ler com expressividade exige que o leitor interprete o texto à medida que lê” permite assim uma “leitura por unidades de sentido, bem com a adequação do volume, da entoação e das pausas ao conteúdo do texto”.

Após a audição do áudio da Banda Desenhada, selecionei cinco alunos para realizarem a leitura do texto em voz alta. Depois de ouvir a leitura modelo “a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto”. (Leite, 2013 p.3). A leitura foi executada várias vezes com diferentes alunos, “se bem executada, a leitura em voz alta é (...) uma actividade que cria um ambiente de expectativa e de mistério nos momentos que a antecedem e que, tal como a narração de contos.” (Luciano, 2014, p.81). É de realçar que nem todos

os alunos apresentam o mesmo nível de leitura, provavelmente, devido ao tempo dedicado à leitura.

Refletindo sobre este pensamento, os docentes têm um grande papel na formação de leitores, é possível aferir isso mesmo num dos objetivos das Aprendizagens Essenciais (ME, 2018f), “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (p.3). Contudo, a promoção do gosto pela leitura passa também pela família “a relação das famílias com a leitura e o impacto das atividades relacionadas com a mesma em sala de aula são, assim, dois dos fatores determinantes dos índices de leitura” (Cunha & Silva, 2022, p. 2).

O gosto pelos livros e pela leitura vai crescendo ao longo dos anos, mas cabe aos docentes criarem várias estratégias para promover essa leitura e até a escrita. Hoje em dia, já existem imensas estratégias criativas para se implementarem em sala de aula ou até em espaços exteriores, como o recreio ou a biblioteca escolar ou municipal. Cunha e Silva (2022) reforçam que “caberá então ao professor garantir que a criança tem motivos para querer continuar a ler, proporcionando-lhe experiências de leitura estimulantes e gratificantes, que promovam o interesse, o espírito crítico e a autonomia na leitura” (p. 3).

A Banda Desenhada é uma tipologia de texto que faz parte do conteúdo programático da disciplina de Português, encontra-se no domínio da Leitura que diz que o aluno deve ser capaz de “distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade)” (ME, 2018f, p.8), além de compreender a sua finalidade.

Após a leitura em voz alta, fiz uma breve análise morfosintática, revendo alguns conteúdos gramaticais. Solicitei que classificassem algumas palavras como nomes próprios, nomes coletivos, verbos e determinantes, tal como descrito nas Aprendizagens das Essenciais (ME, 2018f), documento no qual referem capacidades que os alunos devem alcançar “identificar a classe das palavras” e “conjuguar verbos regulares e irregulares” (p. 12).

Para finalizar a aula, desafiei os alunos a criarem a sua própria Banda Desenhada, que tinha como base duas personagens – uma Galinha e um Rato – que se encontraram e a partir desse momento os alunos criaram a sua própria história. Este tipo de exercício permite desenvolver a criatividade dos alunos. A criatividade é um conceito difícil de definir, pois assume diversos significados consoante diferentes perspetivas e contextos. “Etimologicamente, criatividade, deriva das palavras «criar» e «criação», que têm raiz nas palavras latinas «creare» e «creatione»” (Sousa, 2003, p.188). Em suma, a criatividade é uma competência universal, descrita como a

capacidade que um indivíduo tem de imaginar, criar, produzir ou inventar conceitos e coisas inéditas.

2.3.8. PLANIFICAÇÃO DE AULA DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS – 4.º ANO

A Tabela 12 apresenta uma planificação de uma aula no 4.º ano, cujo propósito é trabalhar a disciplina de Português, nomeadamente a componente da gramática – modo conjuntivo dos verbos.

Tabela 12

Planificação da aula da disciplina de Português

Plano de Aula			
Tempo	Componente	Estratégias	Recursos
40 min.	Português <ul style="list-style-type: none"> o Educação Literária o Gramática o Modo Conjuntivo 	Iniciar a aula com um diálogo aberto com os alunos, dando oportunidade de partilha das experiências durante o fim-de-semana; Utilizar o jogo da forca para descobrir o título do poema que iremos trabalhar; Distribuir aos alunos a proposta de trabalho sobre o texto poético; Ler em voz alta o poema; Pedir a alguns alunos para lerem o poema; Rever, oralmente, as principais características do texto poético; Preencher a proposta de trabalho com a finalidade de compreender a mensagem principal do poema; Recordar alguns conteúdos gramaticais através das palavras do poema; Introduzir o conceito do modo conjuntivo dos verbos, a partir de um exemplo do texto/poema; Realizar, oralmente, alguns exercícios de aplicação; Informar os alunos que irão jogar ao bingo dos verbos, construído antecipadamente por mim; Explicar aos alunos as regras do jogo – “Bingo dos verbos”; Dar oportunidade para os alunos jogarem ao “Bingo dos verbos”, de modo a consolidar os conteúdos sobre o modo conjuntivo.	PowerPoint; Proposta de trabalho; Elaboração do jogo “Bingo dos verbos” (regras, dados e cartões).

Às 9h, sensivelmente, já algumas crianças ocupavam o seu lugar preparados para iniciar mais um dia de aprendizagem, porém, ainda faltavam alguns elementos. Era uma segunda-feira e, neste compasso de espera, aproveitei para questionar os alunos sobre como tinha decorrido o seu fim-de-semana. Ouvir os alunos é fundamental para um bom relacionamento entre professor-aluno, mas também para estimular a participação dos alunos. Carvalho e Sâmia (2016) afirmam que o ato de escutar as crianças “visa tanto a escuta em si, como uma forma de conhecer as crianças, como

também visa promover uma interação com elas, garantindo a construção de espaços de participação” (p.46).

De seguida, comecei a desenhar no quadro tracejados que, rapidamente, os alunos identificaram como o jogo da forca. Utilizei esta estratégia para adivinharem qual seria o título do texto que íamos trabalhar. O texto que eu escolhi foi um poema de Matilde Rosa Araújo intitulado de *Silêncio*. A seleção deste poema recaiu sobre o facto de apresentar unicamente um verbo “Que o silêncio Verde Da floresta Não saiba nunca O silêncio Negro Das cinzas”, sendo que esse verbo se encontra conjugado no modo conjuntivo, conteúdo gramatical para abordar com os alunos nesta aula.

Antes de introduzir o modo conjuntivo, solicitei que lessem em silêncio o poema. De seguida, realizei a leitura modelo e selecionei alguns alunos para realizarem a leitura em voz alta. Após as várias leituras, questionei os alunos sobre o que sentiram e que mensagem estaria presente no poema. Carraça (2010) assegura que “deve-se incentivar as crianças a expressar os próprios sentimentos, ou seja, perguntar que tipo de sentimentos sentiram aquando a leitura do poema e aquilo que para eles significou aquela poesia” (p. 38). Os alunos foram partilhando as suas opiniões, umas mais completas que outras, mas a ideia principal estava lá: – “que a floresta, um sítio calmo e sossegado, nunca conheça as cinzas dos incêndios”. Este foi um exemplo de uma resposta de um aluno. Existiram alunos que acrescentaram ainda o facto dos incêndios serem desencadeados por causas naturais ou humanas, quais os cuidados que devemos ter quando visitamos uma floresta e ainda se falou no aquecimento global.

Fizemos uma breve análise gramatical, recordando as classes de palavras aprendidas anteriormente. Questionei, então, em que modo e tempo verbal estava conjugado o verbo “saiba”. Os alunos só conheciam o modo indicativo e depois de conjugar nos vários tempos verbais perceberam que o verbo “saiba” não pertencia ao modo indicativo. Pelo contexto do poema perceberam que estava expresso um desejo, uma característica fundamental para compreenderem o modo conjuntivo, que é um modo que expressa uma probabilidade, desejo, intenção ou dúvida. Em seguida, informei os alunos que este modo verbal apenas se conjuga em três tempos verbais e dei algumas “dicas” de como conjugar os verbos.

Depois de praticar em alguns exercícios comuniquei aos alunos que íamos jogar ao bingo dos verbos adaptado por mim. Para criar este jogo defini seis verbos e depois conjuguei-os nos três tempos verbais, distribui-os em 17 cartões (um para cada aluno) e criei três dados, um dado com os verbos, outro com os diferentes tempos verbais e o terceiro com a pessoa e número para conjugar o verbo. Expliquei as regras do jogo e distribui os cartões pelos alunos e os três dados por três dos quatros grupos. Apesar de cada aluno ter o seu cartão, teve que existir um trabalho de equipa para que

todos juntos conseguissem conjugar o verbo de acordo com as indicações fornecidas pelo dado, por exemplo: saiu verbo cair, no presente na 2.º pessoa do plural. A turma pensava em conjunto para descobrir como seria o verbo conjugado. Depois, cada um olhava para o seu cartão e conferia se tinha aquele verbo. Gouveia (2018) considera que o jogo “promove a integração social entre os alunos e a consciencialização do trabalho em grupo. Este, por sua vez, fomenta a troca de conhecimento entre os sujeitos, onde os mesmos, em busca de um objetivo, exercitam as suas capacidades de comunicação” (p.26). No final do jogo houve um cartão vencedor, mas continuamos a jogar até irmos para o recreio fazer a pausa da manhã.

A estratégia de utilizar o jogo para consolidar o conteúdo do modo conjuntivo, a meu ver, foi positiva. Consegui identificar os alunos que, rapidamente, entenderam a dinâmica do modo conjuntivo, porém havia alunos que estavam com mais dificuldades. Foi precisamente a esses alunos que ia perguntando como seria o verbo conjugado depois de lançados os dados. Uns dias mais tarde, num outro momento de avaliação, revi o modo conjuntivo e foram vários os alunos que, prontamente, responderam acertadamente, recordando até as várias “dicas” que lhes dei para conjugarem os verbos nesse modo.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

3.1. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este terceiro capítulo pretende abordar a importância da avaliação como uma ferramenta essencial no papel do educador/professor. Inicialmente, começo por apresentar uma breve fundamentação teórica sobre o tema, que visa compreender o conceito de avaliação e o modo como esta influencia a aprendizagem dos alunos.

Seguidamente, apresento quatro dispositivos de avaliação, dois aplicados em grupos da Educação Pré-Escolar e outros dois em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cada dispositivo apresento uma breve contextualização da atividade em que foi aplicado o dispositivo, seguido da descrição dos parâmetros de avaliação utilizados culminando na análise dos resultados.

3.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliação das aprendizagens dos alunos é um elemento integrante e regulador da prática educativa, orienta o seu percurso escolar e além de certificar as aprendizagens adquiridas, verifica também as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

A avaliação é um conceito difícil de definir, pois assume diversos significados consoante diferentes perspetivas e contextos. Lopes e Silva (2020) assumem uma diferença clara entre avaliar e classificar. Avaliar tem como finalidade “averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (p.2). Em contrapartida, definem classificação como uma intenção seletiva, “isto é, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala” (p.2).

Outros autores defendem que a avaliação tem como função “proporcionar informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo a melhoria do trabalho pedagógico e aprendizagens culturalmente significativas” (Cosme et al., 2020, p.17).

Considerando a avaliação como uma dimensão importante do processo educativo, o professor deve refletir sobre os seus objetivos e estratégias para ajudar os seus alunos a progredir nas suas aprendizagens. Para elaborar uma boa avaliação, o professor deve considerar aquilo que os alunos aprendem e não aquilo que já sabem. Com esse objetivo o professor deve fazer uma recolha de dados sobre a aprendizagem

dos seus alunos, implicando uma observação sistemática e contínua do trabalho desenvolvido pelos alunos. Este tipo de avaliação denomina-se de avaliação formativa, que se caracteriza por ser um processo contínuo e dinâmico que decorre durante a aprendizagem, promovendo uma envolvimento entre o professor e os alunos, de modo a melhorarem a aprendizagem.

Na Educação Pré-Escolar, e na linha da Circular n.º 4/2011, de 11 de abril, a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa” tornando cada “criança protagonista da sua aprendizagem” (p.1). Este método de avaliação permite ao educador ajustar “o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança” (Silva et al., 2016, p.18).

Em contrapartida, nesta valência não se desenvolve uma avaliação sumativa, que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem. Este tipo de avaliação denomina-se avaliação sumativa e coincide com uma das três modalidades de avaliação segundo o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que além deste modelo de avaliação ainda estabelece o modelo de avaliação diagnóstica e formativa.

A avaliação é definida, tal como refere o n.º 3 do Artigo 3.º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, como uma dimensão contínua e sistemática, fornecendo “ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”.

Não podemos olhar dicotomicamente para a avaliação como sumativa ou formativa, mas sim aceitar a existência dos dois tipos de avaliação com os seus objetivos e considerá-las complementares, promovendo a avaliação de aprendizagens (Pedrosa et al., 2022).

A avaliação de aprendizagens deve ter em conta certas finalidades, tais como: “fornecer evidência sobre o grau de realização das metas de aprendizagem traçadas” elaboradas após o processo de ensino-aprendizagem, que visa saber se todas as metas definidas foram atingidas por todos os destinatários; “confirmar o que os alunos sabem e podem fazer; confirmar se conseguiram alcançar os resultados previstos no currículo; posicionar os alunos, uns em relação aos outros” (Pedrosa et al., 2022, p. 23).

A avaliação sumativa procura “medir o nível do aluno, da escola, ou o sucesso de um programa e envolve a avaliação do desempenho dos alunos de acordo com normas nacionais” (Lopes & Silva, 2020, p. 6). Assim sendo, o aluno tem pouca ou nenhuma participação no desenvolvimento do processo de avaliação. De modo geral, este tipo de avaliação não tem uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, principalmente os de baixo rendimento.

O ideal seria integrar a avaliação sumativa na avaliação formativa. Reforçando esta ideia, Lopes e Silva (2020) afirmam que “embora as avaliações continuem a ser rotuladas de formativa e sumativa, o que determina se a avaliação é formativa ou sumativa é a forma como os resultados são utilizados” (p.6).

Ferreira (2017) assegura que “o professor deve utilizar mecanismos que se centrem na metacognição, encorajando os alunos a pensar sobre os próprios processos e preferências de aprendizagem e como transferir e generalizar conhecimentos e competências” (p.29). Neste ponto de vista, a avaliação deve ser encarada como um meio e não como um fim, auxiliando-se do *feedback*. O fornecimento de *feedback* é um instrumento relevante para apoiar e orientar o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Lopes e Silva (2020) sustentam que “quando os alunos usam o *feedback* do professor para aprender a fazer autoavaliação e para definir objetivos, aumentam as possibilidades de apropriação do seu sucesso” (p.17). Todas as atividades em que o professor proporcionar *feedback* aos seus alunos, estes devem ser capazes de o utilizar, permitindo mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, os professores ajudam os seus alunos a desenvolver competências como a reflexão e análise crítica da sua aprendizagem, utilizando assim a avaliação como aprendizagem.

Uma avaliação prévia e contínua ajuda os professores a entenderem o que cada aluno sabe e ajustar as suas práticas pedagógicas, estas devem centrar-se na forma como os alunos aprendem. Os professores devem dar preferência a uma pedagogia diferenciada, isto é, uma abordagem ao ensino e à aprendizagem, útil para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e experiências de ensino anteriores. Ferreira (2017) complementa afirmando que “numa sala de aula onde se valoriza a pedagogia diferenciada, os alunos chegarão ao mesmo lugar, em tempos distintos e percorrendo caminhos diferentes” (p.20).

Em suma, o professor deve monitorizar constantemente os conhecimentos adquiridos pelos alunos, definir os objetivos de aprendizagem e adaptar as estratégias de avaliação para que o resultado do desenvolvimento dos alunos seja positivo e gradual.

Os dispositivos de avaliação apresentados neste relatório enquadram-se na avaliação formativa e têm como finalidade identificar quais são as dificuldades dos alunos e encontrar estratégias para os ajudar a superá-las. A escala utilizada, baseada na escala de Likert, compreende valores entre 0 e 10, seguindo os seguintes parâmetros:

- 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

Esta proposta de atividade (Anexo 1) integrada no Domínio da Matemática foi aplicada a um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Com o objetivo de compreender o quão desenvolvida está a orientação espacial e lateralidade de cada criança, bem como perceber o nível de desenvolvimento da sua motricidade fina.

Esta atividade denomina-se ditado gráfico. Comecei por entregar um envelope com várias figuras para a elaboração da atividade. De seguida, ditei e exemplifiquei a primeira indicação. Seguidamente, transmiti as várias indicações, repetindo sempre que necessário.

3.3.2. DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: Lateralidade; Orientação espacial; Motricidade fina.

Lateralidade: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de associar o lado esquerdo e direito. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Associa a parte esquerda e direita da borboleta corretamente;
- Associa a parte esquerda e direita do gafanhoto corretamente;
- Resposta incorreta.

Orientação espacial: este parâmetro procura avaliar se a criança é capaz de se situar e orientar em relação ao espaço e objetos, nomeadamente, a noção “em cima de” e “entre”. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- Coloca corretamente o caracol em cima da flor;
- Coloca corretamente a formiga entre o caracol e o gafanhoto;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se avaliar a destreza manual da criança, analisando se é ou não capaz de colar e pintar respeitando as regras e contornos da figura. Definiram-se quatro critérios para o parâmetro em análise:

- Cola e pinta corretamente 4 imagens;
- Cola e pinta corretamente 3 imagens;
- Cola e pinta corretamente 1-2 imagens;

- Resposta incorreta.

Tabela 13

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática

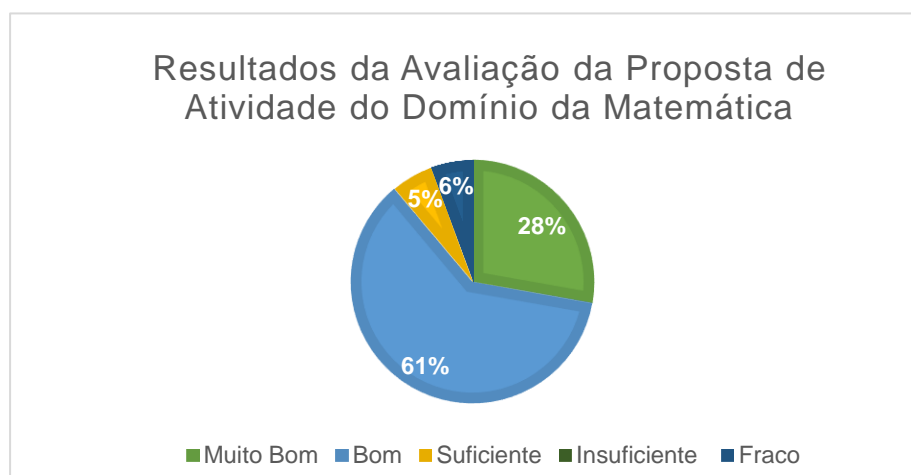
PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO	
Lateralidade	Associa a parte esquerda e direita da borboleta corretamente	2	4
	Associa a parte esquerda e direita do gafanhoto corretamente	2	
	Resposta incorreta	0	
Orientação espacial	Coloca corretamente o caracol em cima da flor	2	4
	Coloca corretamente a formiga entre o caracol e o gafanhoto	2	
	Resposta incorreta	0	
Motricidade fina	Cola e pinta corretamente 4 imagens	2	2
	Cola e pinta corretamente 3 imagens	1,5	
	Cola e pinta corretamente 1-2 imagens	1	
	Resposta incorreta	0	
Total			10

3.3.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A figura 6 apresenta os resultados obtidos tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, com o grupo de 18 crianças.

Figura 6

Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática



Numa observação mais atenta da Figura 6 é possível concluir que os resultados variam entre o Suficiente e o Muito Bom. É perceptível perceber que a maioria do grupo, obteve uma avaliação de Bom, cerca de 61% que corresponde a 11 crianças. 5 crianças, isto é, 28% atingiu um resultado de Muito Bom. Apenas 1 criança atingiu um resultado Suficiente e outra Fraco.

A grelha de correção (Anexo 2) permite-nos observar que o grupo não mostrou grande dificuldade nos parâmetros da Lateralidade e na Motricidade Fina. Contudo é possível perceber que a grande dificuldade do grupo esteve no parâmetro da orientação espacial, que tinha como cotação máxima 4 valores e a média apresentada pelo grupo foi de 2,67 valores. Numa amostra de 18 crianças, apenas sete responderam corretamente, as restantes onze crianças apresentaram dificuldades em pelo menos um dos critérios deste parâmetro.

A orientação espacial está relacionada com:

a consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está “longe” e “perto”, “dentro”, “fora” e “entre”, “aberto” e “fechado”, “em cima” e “em baixo”. (Silva et al., 2016, p.79)

Posto isto, é necessário adotar certas estratégias para desenvolver o sentido da orientação espacial. Nos primeiros anos os educadores devem ajudar as crianças a desenvolver competências de localização. É ainda crucial que as crianças utilizem o próprio corpo e objetos reais na realização destas atividades, para que seja possível dar sentido ao vários termos específicos de localização. Mendes e Delgado (2008) argumentam que as crianças devem ser capazes de “identificar o local onde se encontra determinado objecto, descrever caminhos e analisar posições de um objecto contribui para desenvolver, respectivamente, vocabulário específico de localização, direcção e posição” (p. 10). Os mesmos autores criaram várias atividades diversificadas para desenvolver várias competências da área da geometria.

Olhando, mais uma vez, para a grelha de correção sobressai o caso da criança (C18) que revelou dificuldades, este deve ser analisado com atenção, para que se possa perceber se a criança não está a acompanhar a evolução do grupo e o porquê. O educador deve colocar a hipótese de um ensino diferenciado para esta criança, de maneira a, que no seu ritmo, consiga evoluir.

Estas avaliações não foram feitas para medir o nível as crianças, como numa avaliação sumativa, mas sim para perceber onde é que as crianças apresentaram

facilidades e dificuldades e ver de que forma é que podem melhorar, maximizando as suas potencialidades.

3.4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

3.4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Esta proposta de atividade (Anexo 3) foi implementada no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num grupo de 22 crianças da faixa etária dos 5 anos.

Em virtude do método de leitura implementado na escola onde estive a estagiar as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos. Posto isto, criei esta proposta de atividade com o intuito de compreender se as crianças já eram capazes de identificar o fonema da letra // e se conseguiam escrever palavras com o grafema.

3.4.2. DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: Associação do som da letra // à imagem; Caligrafia; Motricidade fina.

Associação do som da letra // à imagem: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de associar o som da letra // à imagem, pintado apenas as imagens que contém o fonema da letra //. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Identifica corretamente 5 imagens;
- Identifica corretamente 4 imagens;
- Identifica corretamente 3 imagens;
- Identifica corretamente 1-2 imagens;
- Resposta incorreta.

Caligrafia: este parâmetro procura avaliar se a criança é capaz de copiar corretamente duas palavras, que primeiramente irão decifrar oralmente. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- Copia corretamente 2 palavras;
- Copia corretamente 1 palavras;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se avaliar a destreza manual da criança, analisando se é ou não capaz de pintar respeitando os contornos das imagens. Definiram-se quatro critérios para o parâmetro em análise:

- Pinta sempre as imagens respeitando os contornos;
- Pinta algumas imagens respeitando os contornos;

- Resposta incorreta.

Tabela 14

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

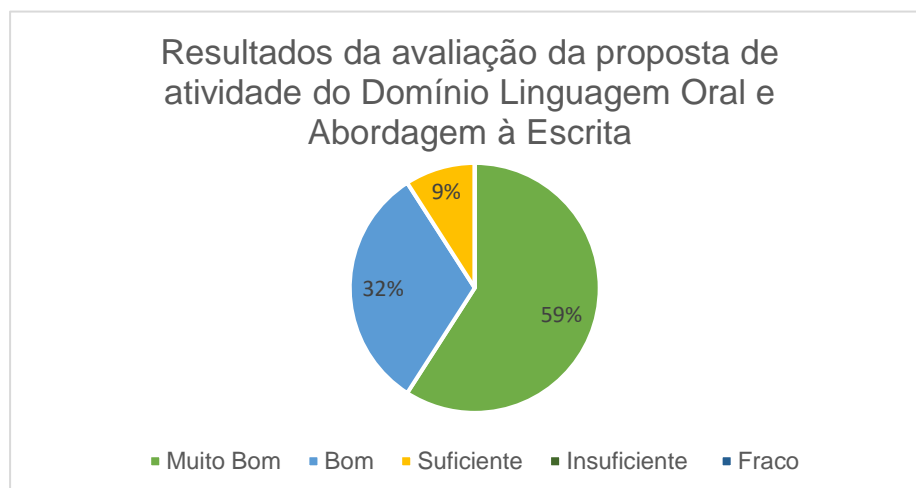
PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO	
Associação do som da letra // à imagem	Identifica corretamente 5 imagens	5	5
	Identifica corretamente 4 imagens	3,5	
	Identifica corretamente 3 imagens	2,5	
	Identifica corretamente 1-2 imagens	1,5	
	Resposta incorreta	0	
Caligrafia	Copia corretamente 2 palavras	3	3
	Copia corretamente 1 palavra	1,5	
	Resposta incorreta	0	
Motricidade fina	Pinta sempre as imagens respeitando os contornos	2	2
	Pinta algumas imagens respeitando os contornos	1	
	Resposta incorreta	0	
		Total	10

3.4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A figura 7 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das 22 crianças de 5 anos.

Figura 7

Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



A observação da figura 7 permite compreender que os resultados desta avaliação variam entre o Suficiente e o Muito Bom, sendo que a maioria 59% (13 crianças) obteve um resultado Muito Bom. É possível ainda verificar que cerca de 32%, ou seja, 7 elementos do grupo, tiveram Bom e apenas 2 crianças obtiveram uma avaliação Suficiente.

Aferindo os resultados de uma maneira geral, através da grelha de correção que se encontra em Anexo 4, é possível concluir que as crianças já são capazes de identificar o fonema da letra // e escrever palavras com o grafema. Contudo notei que o parâmetro da Motricidade Fina foi onde houve algumas dificuldades, num total de 2 de cotação o grupo obteve uma média de 1,27. Estes resultados levam-me a concluir que algumas crianças já têm adquirida a capacidade de controlo e manuseamento do lápis. No entanto, mais de metade do grupo demonstrou dificuldades em respeitar os contornos. Deste modo, é fulcral que o docente trabalhe esta destreza e, que encoraje a criança recorrendo ao *feedback* para a incentivar a melhorar a tarefa proposta.

"O desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e ferramentas" (Serrano & Luque, 2015, pp. 14-15). Os autores referidos aconselham uma série de exercícios que estimulam as crianças a desenvolver esta capacidade, como por exemplo: levar a criança a participar nas tarefas domésticas; fazer puzzles; desenhar; pegar, carregar e empurrar objetos; participar em jogos com bolas, cordas ou tacos; travar lutas de almofadas; entre outros.

A falta de motricidade fina pode provocar algumas dificuldades a nível da caligrafia, pois "a caligrafia é a arte e o estudo da escrita à mão. Treinar a caligrafia é treinar uma forma de destreza motora" (Baptista et al., 2011, p. 10). Daí ser possível observar que algumas das crianças que tiveram dificuldades no parâmetro da caligrafia também apresentaram dificuldades no parâmetro da motricidade fina.

A utilização do *feedback* é fundamental para um melhor desempenho das crianças, tornando-as conscientes daquilo que fazem e como podem melhorar. Lopes e Silva (2011, p.61) defendem 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".

3.5. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

3.5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade (Anexo 5) inserida na disciplina de português foi implementada numa turma de 22 crianças com a faixa etária entre 7 e 8 anos. O propósito desta

proposta foi compreender o nível das habilidades de leitura, escrita e ortografia, mas também habilidades auditivas.

Esta proposta de trabalho consistiu na execução de um ditado musical. Realizei esta proposta uns dias antes do 25 de abril, feriado em Portugal alusivo ao Dia da Liberdade. Comecei por questionar a turma sobre o que eles já sabiam sobre esse dia comemorativo, de seguida li um texto do livro *O Livro das Datas* de Luísa Ducla Soares. Conversamos um pouco sobre o que foi lido e depois apresentei-lhes a *música Grândola Vila Morena* de Zeca Afonso, ouvimos uma vez antes de entregar a proposta de trabalho. Entreguei a proposta e li o poema da música, em seguida coloquei a música novamente para preencherem os espaços lacunares no poema.

3.5.2. DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: Ortografia, Concentração e memorização e Produção escrita.

Ortografia: neste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de escrever corretamente as palavras em falta nos espaços lacunares. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Escreve corretamente as 6 palavras;
- Escreve corretamente 4 a 5 palavras;
- Escreve corretamente 2 a 3 palavras;
- Escreve corretamente 1 palavra;
- Resposta incorreta.

Concentração e memorização: este parâmetro procura avaliar se o aluno é capaz de reconhecer todas as palavras em falta no poema. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- Reconhece corretamente as 6 palavras;
- Reconhece corretamente 4 a 5 palavras;
- Reconhece corretamente 2 a 3 palavras;
- Reconhece corretamente 1 palavra;
- Resposta incorreta.

Produção escrita: neste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno escreve uma frase utilizando três palavras das seis palavras lacunares do poema. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Elabora uma frase corretamente com 3 palavras;
- Elabora uma frase corretamente com 2 palavras;
- Elabora uma frase corretamente com 1 palavra;

- Resposta incorreta.

Contudo, ainda dentro deste parâmetro achei pertinente avaliar a semântica da frase que os alunos redigiram, percebendo se redigiram uma frase de acordo com a temática do poema ou não. Os critérios definidos foram:

- Elabora a frase de acordo com o tema do poema;
- Resposta incorreta.

Tabela 15

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da Disciplina de Português

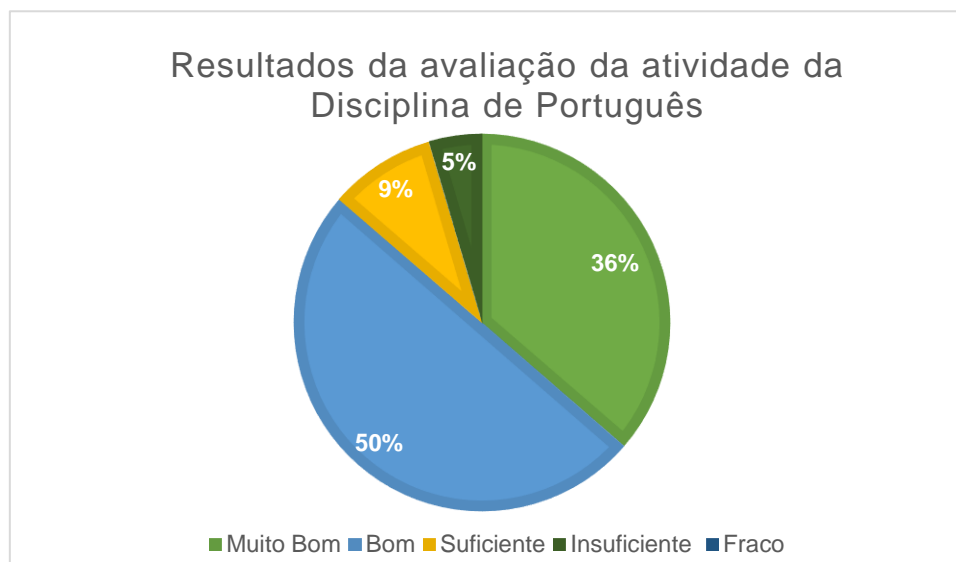
PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO	
Ortografia	Escreve corretamente as 6 palavras	3	3
	Escreve corretamente 4 a 5 palavras	2,5	
	Escreve corretamente 2 a 3 palavras	2	
	Escreve corretamente 1 palavra	1	
	Resposta incorreta	0	
Concentração e memorização	Reconhece corretamente as 6 palavras	3	3
	Reconhece corretamente 4 a 5 palavras	2,5	
	Reconhece corretamente 2 a 3 palavras	2	
	Reconhece corretamente 1 palavra	1	
	Resposta incorreta	0	
Produção escrita	Elabora uma frase corretamente com 3 palavras	2	4
	Elabora uma frase corretamente com 2 palavras	1,5	
	Elabora uma frase corretamente com 1 palavra	1	
	Resposta incorreta	0	
	Elabora a frase de acordo com o tema do poema	2	
	Resposta incorreta	0	
		Total	10

3.5.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A figura 8 apresenta os resultados obtidos de uma atividade, tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos anteriormente, aplicada numa turma de 22 crianças.

Figura 8

Resultados da avaliação sobre a proposta de trabalho da disciplina de Português



Numa primeira análise ao gráfico verifica-se que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Muito Bom. É possível concluir que 36% da turma, correspondente a 8 alunos, teve avaliação de Muito Bom, metade da turma obteve Bom, 9%, ou seja, 2 alunos tiveram Suficiente e a apenas 5%, isto é, 1 aluno teve Insuficiente. A média de avaliação da turma foi de 8,05 valores num total de 10 valores, o que equivale a Bom, de acordo com a escala que estou a utilizar.

Observando a grelha de correção, no Anexo 6, de um modo geral, verificam-se dois parâmetros em que os alunos não apresentaram grandes dificuldades, o parâmetro da ortografia e da concentração e memorização. Estes valores demonstram que durante o exercício ortográfico do ditado musical foi perceptível compreender todas as palavras que em estavam em falta. No entanto, é visível que houve um parâmetro em que a média ficou mais distante do valor total, a produção escrita, que atingiu uma média de 1,32 valores numa cotação total de 4 valores.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano (ME, 2018g), os alunos devem desenvolver várias competências no domínio da escrita como “compôr um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua” (p.3). O professor deverá fomentar estratégias no desenvolvimento da escrita, promovendo a redação de frases ou pequenos textos que sejam coerentes e coesos com um tema, no qual se verifique também concordância entre constituintes e correlação de tempos verbais. Uma das estratégias propostas pelo

documento das Aprendizagens Essenciais passa por planificar o que se vai escrever através de procedimentos como, decidir o tema, definir o objetivo da escrita, decidir o destinatário e conhecer as características do género textual (ME, 2018g).

Analisando pormenorizadamente a grelha de correção, inferimos que um aluno apresentou um resultado negativo. O aluno em questão não conseguiu ouvir, corretamente, todas as palavras em falta para preencher os espaços lacunares, mas compreendeu e escreveu corretamente. Ainda sobre este caso, o aluno redigiu uma frase fora da temática, recorrendo a uma palavra das que estavam em falta no poema.

A estratégia que utilizei para trabalhar um exercício ortográfico através do ditado musical permitiu-me avaliar, não só formativamente os alunos, mas também perceber se a estratégia que utilizei estava adequada para os resultados que eu pretendia alcançar. De acordo com Roldão (2009):

esta verificação indicará ao professor que é necessário ajustar a actividade, sem deixar de possibilitar a realização do objectivo, e também organizar o trabalho subsequente de modo diferenciado, já que para outros alunos estas dificuldades não surgiram e podem prosseguir a actividade como inicialmente planeada. (pp. 64-65)

O trabalho diferenciado poderá ser aplicado, futuramente, no aluno que apresentou um resultado negativo, com o objetivo de o motivar a querer saber mais e a participar nas atividades de sala de aula, o que não se verificou durante a aplicação deste dispositivo de avaliação.

3.6. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

3.6.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Esta proposta de atividade (Anexo 7) foi aplicada numa turma de 4.º ano, com 16 alunos, consiste num desafio matemático que teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos quanto as noções bases da multiplicação – tabuada – analisando o cálculo mental.

Informei a turma sobre a atividade que iriam fazer, distribuindo por cada um o desafio da tabuada. O desafio consistia em completar o exercício dentro de 5 minutos, analisando o máximo de multiplicações que os alunos conseguiram resolver. Depois deste desafio lancei uma questão à turma “Saber a tabuada é importante? Sim ou não?” no qual obtive respostas justificadas por parte de cada aluno.

3.6.4. DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: rapidez do cálculo mental, Operações em situação de cálculo – multiplicação e importância da tabuada.

Rapidez do cálculo mental: este parâmetro visa analisar qual o máximo de multiplicações que os alunos conseguiram realizar em 5 minutos. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Preenche 60 multiplicações;
- Preenche 45 a 59 multiplicações;
- Preenche 31 a 44 multiplicações;
- Preenche 15 a 30 multiplicações;
- Preenche 1 a 14 multiplicações;
- Resposta incorreta.

Operações em situação de cálculo – multiplicações: este parâmetro pretende avaliar quantas das multiplicações que realizaram resolveram corretamente. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- Resolve corretamente 60 multiplicações;
- Resolve corretamente 45 a 59 multiplicações;
- Resolve corretamente 31 a 44 multiplicações;
- Resolve corretamente 15 a 30 multiplicações;
- Resolve corretamente 1 a 14 multiplicações;
- Resposta incorreta.

Importância da tabuada: neste parâmetro pretendi perceber qual é a importância da tabuada para as crianças. Os critérios definidos foram:

- Valoriza muito a tabuada
- Valoriza a tabuada
- Não valoriza a tabuada

Tabela 16

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho da Disciplina de Matemática

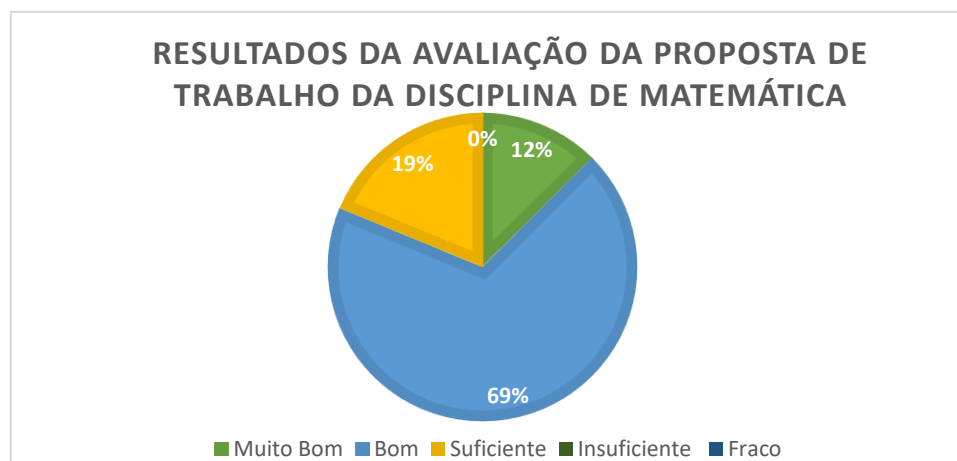
PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	COTAÇÃO	
Rapidez do cálculo mental	Preenche 60 multiplicações	3	3
	Preenche 45 a 59 multiplicações	2,5	
	Preenche 31 a 44 multiplicações	2	
	Preenche 15 a 30 multiplicações	1,5	
	Preenche 1 a 14 multiplicações	1	
	Resposta incorreta	0	
Operações em situação de cálculo – multiplicação	Resolve corretamente 60 multiplicações	5	5
	Resolve corretamente 45 a 59 multiplicações	4	
	Resolve corretamente 31 a 44 multiplicações	3	
	Resolve corretamente 15 a 30 multiplicações	2	
	Resolve corretamente 1 a 14 multiplicações	1	
	Resposta incorreta	0	
Importância da tabuada	Valoriza muito a tabuada	2	2
	Valoriza a tabuada	1	
	Não valoriza a tabuada	0	
		Total	10

3.6.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A figura 9 apresenta os resultados obtidos tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos para uma atividade de Matemática numa turma com 16 alunos.

Figura 9

Resultados da avaliação sobre a proposta de trabalho da disciplina de Matemática



Observando o gráfico dos resultados da avaliação é visível que os resultados variam entre o Suficiente e o Muito Bom. Examinando mais pormenorizadamente, é possível concluir que grande parte dos alunos obteve a avaliação de Bom, correspondente a 69% (11 alunos), 19% alcançou Suficiente (3 alunos) e 12% conseguiu atingir Muito Bom (2 alunos).

Numa análise detalhada da grelha de avaliação (Anexo 8), é perceptível que, no geral, houve alguma dificuldade em completar o desafio dentro dos 5 minutos. Cerca de 7 alunos não realizou a totalidade do exercício no tempo destinado, os restantes realizaram a atividade aproximadamente em 4 minutos. Contudo, alguns dos alunos que terminaram antes do tempo deixaram algumas operações por resolver. Acredito que tenha sido por distração, e apenas dois alunos responderam às 60 multiplicações.

No segundo parâmetro – operações em situação de cálculo – multiplicações – os alunos obtiveram uma média de 3,63 num total de 5 valores. Esta média demonstra que alguns dos alunos ainda não assimilaram bem as tabuadas. Aspeto importante referido nas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º Ano, “utilizar factos básicos das operações em situações de cálculo, designadamente factos básicos da multiplicação, como a tabuada do 6, 7, 8 e 9” (ME, 2018h, p. 7).

O terceiro parâmetro teve como propósito perceber o que os alunos pensam acerca da importância da tabuada, a partir da seguinte questão: Saber a tabuada é importante? Os alunos responderam, justificando as suas opiniões, como se pode observar na Tabela 17. No geral, todos valorizaram a tabuada, obtendo assim o valor máximo do parâmetro, que apresento em seguida.

Tabela 17

Respostas dos alunos sobre a questão "Saber a tabuada é importante?"

Resposta	Aluno
Sim, porque a tabuada é importante porque ajuda-nos a ter boas notas e a contar mais rápido.	A1
Sim, porque precisamos dela para multiplicar e isso serve para o dia a dia.	A3
Sim, porque se nós soubermos a tabuada depois irá ajudar-nos pela vida toda.	A5
Sim, porque pode ser fundamental para o futuro e para resolver problemas.	A8
Sim, porque nós no futuro e agora precisamos muito.	A9
Sim, porque nós vamos precisar de saber a tabuada para o resto da vida, principalmente quando tivermos filhos e contas para pagar.	A11

Sim, porque no trabalho quando formos crescidos podemos utilizar para pagar alguma coisa e porque na maior parte dos trabalhos são utilizadas contas.	A13
Sim, porque eu no futuro queria ter uma loja e preciso de saber fazer contas.	A15

Podemos inferir que os alunos destacaram vários aspetos sobre a importância da tabuada, como: “a matemática da vida”, tal como refere o A3, “a utilidade” como mencionam, A1 e o A5; ajuda a “resolver problemas” indica o A8 e, por último, a “necessidade para o futuro”, apontam os alunos A5, A8, A9, A11, A13 e A15. O último aspeto foi o mais citado por parte dos alunos, o que demonstra que mesmo aqueles alunos que tiveram algumas dificuldades sabem da importância da tabuada na vida deles, quer agora quer no futuro.

Ao conhecer as tabuadas, os alunos utilizam-nas nos diversos desafios matemáticos, sem sentirem necessidade de efetuar cálculos, pois já conhecem os produtos (Mendes, 2012). A tabuada é um dos fundamentos essenciais da matemática. Ao aprender a multiplicação, os alunos estão a desenvolver a sua capacidade de raciocínio lógico e efetuam cálculos de forma mais rápida e precisa.

CAPÍTULO 4 – TRABALHO DE PROJETO

4.1. INTRODUÇÃO AO TEMA DO PROJETO

Nos dias de hoje, devido ao agravamento dos problemas ambientais, ao aumento da degradação ecológica e às alterações climáticas no nosso planeta, é impossível não pensarmos na necessidade de tornar o ser humano mais consciente dos seus atos para com o ambiente.

Assim sendo, é essencial abordar a temática da Educação Ambiental desde os primeiros anos de formação das crianças, visto que é de tenra idade que se adquirem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências. A escola é um espaço que deve promover oportunidades de elaboração de projetos ou atividades sobre questões ambientais, de modo a sensibilizar os alunos e a comunidade ao redor.

A temática dos resíduos é uma das componentes que os educadores e professores abordam desde tenra idade. Contudo, na minha perspetiva dentro desta temática dão mais ênfase à separação de resíduos e muitas das vezes descuidam a parte da reutilização e redução. Neste pressuposto, surge o meu principal objetivo neste projeto: explorar a reutilização de resíduos alimentares.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018d) e na disciplina de Estudo do Meio, no âmbito da Sociedade/Natureza/Tecnologia, os alunos devem ser capazes de “relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo” (p.9).

No que diz respeito à estrutura do projeto, este encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte apresenta a fundamentação teórica, com a abordagem do conceito de Educação Ambiental, com a explicação da metodologia do trabalho de projeto bem como as suas vantagens, pesquisando sobre os resíduos e a economia circular.

Na segunda parte faço o desenvolvimento do projeto: começo por apresentar o problema principal e os problemas parcelares, defino os principais destinatários assim como as entidades que irão estar envolvidas neste projeto. Indico quais serão as principais motivações, os objetivos gerais e específicos e o planeamento do projeto. Nomeio os recursos que serão necessários e a estratégia que vou utilizar para expor os produtos finais resultantes do trabalho de projeto. Por último, explico o meio de avaliação que irei utilizar e o período de implementação do projeto. Termina com a reflexão final sobre a implementação e a importância deste projeto.

O presente projeto intitula-se ResCafé, a ideia de reutilizar os resíduos de café pode parecer um pouco inapropriada, pois as crianças não devem consumir café. No

entanto, um dos meus objetivos é tornar a escola mais verde, além de relacionar a comunidade escolar com a que está ao seu redor e as famílias. O café foi o elemento comum que encontrei entre os participantes. A comunidade ao seu redor e as famílias contribuem com os resíduos de café e as crianças e alunos reutilizam os mesmos de diversas maneiras, de modo a tornar o jardim-escola mais verde e sustentável.

4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.2.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental caracteriza-se por ser uma educação para a cidadania não se limitando, única e exclusivamente, à aprendizagem de competências sociais, mas sim à compreensão que irá levar à ação, constituindo assim uma verdadeira educação para a responsabilização.

Vários autores defendem uma definição para Educação Ambiental. Para Vilaça (2008), a educação ambiental é entendida como um processo educativo que visa despertar o interesse do indivíduo para participar ativamente no sentido de resolver os problemas ambientais, dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor.

Já para Rodrigues (2013), a educação ambiental pode ser entendida como o conjunto de processos pelos quais o indivíduo e sociedade constroem valores, conhecimentos, competências e atitudes voltadas para a conservação do ambiente. O ambiente tem um valor primordial para a qualidade de vida dos seres vivos, bem como para a sua sustentabilidade.

Em Portugal, foi em 1986 que a Educação Ambiental foi implementada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), dedicando um artigo, no qual se reconhece a Educação Ambiental nos novos objetivos na formação dos alunos, integrando todos os níveis de ensino.

Atualmente, na Educação Pré-Escolar, podemos encontrar a componente da Educação Ambiental na Área do Conhecimento do Mundo integrada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016):

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

Já no Ensino Básico, a partir da matriz das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), a Educação Ambiental está integrada na componente curricular – Cidadania e Desenvolvimento – que acompanha os três ciclos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao contrário dos outros ciclos, não existe uma disciplina própria para esta componente. Pois, de acordo com as Aprendizagens Essenciais – Cidadania e Desenvolvimento (ME, 2018i), “no 1.º ciclo do ensino básico, a CeD é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (p.3). Logo, os professores têm que saber interligar os objetivos da componente curricular nos restantes domínios a lecionar.

Uma das estratégias que motivam, envolvem e orientam mais os princípios da Educação Ambiental às crianças é a utilização do trabalho de projeto, que permite envolver a comunidade educativa e todos os *stakeholders* externos, encetando uma aprendizagem pessoal e coletiva neste domínio.

4.2.2. METODOLOGIA DO PROJETO

A metodologia do trabalho de projeto é um método que implica a recolha de informações relevantes para solucionar o problema de determinado projeto, centrando-se nas crianças/alunos sendo orientado pelo coletivo escolar, todos com um objetivo comum.

Cosme (2018, p.56) afirma que “a metodologia de projeto pode ser identificada como uma metodologia bastante ampla, do ponto de vista das situações que a justificam”. O trabalho de projeto “pode ser utilizado para desenvolver a curiosidade dos alunos e levá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo” (p.56).

A metodologia de projeto não é algo que tem de ser necessariamente realizado numa determinada disciplina. Este tipo de projetos permite fazer interdisciplinaridade englobando assim diversas áreas, possibilitando o trabalho colaborativo entre os vários docentes e não docentes de toda a instituição de ensino, os familiares dos alunos e o meio envolvente, para que todos juntos colaborem na busca de soluções para o problema em questão.

O primeiro passo a dar é definir o problema central sempre com a participação das crianças/alunos, proporcionando por exemplo debates. De acordo com Many e Guimarães (2006), “a identificação de uma temática é o motor de construção do trabalho” (p.16).

Sendo assim, para a elaboração de um trabalho de projeto é fundamental partir de uma questão problema, definir objetivos, planejar estratégias, investigar, pôr em prática apresentando o projeto à comunidade escolar, e, por último, avaliar o sucesso e aquilo que futuramente se pode mudar e melhorar.

Os professores têm um papel fundamental, não no sentido de dar respostas, mas sim orientar os alunos nas suas pesquisas para obterem as próprias respostas para o problema em questão.

Para Jorge (2013), os alunos devem ter a possibilidade de realizarem atividades investigativas que lhes permitam “apropriarem-se dos processos científicos para construir conceitos e ligações entre eles de forma a compreenderem os fenómenos e os acontecimentos observados e, deste modo, contribuir para um melhor conhecimento, compreensão e domínio do mundo que os rodeia. (p.99)

No geral, as etapas da metodologia de projeto, segundo Cosme (2018, p. 54), são as seguintes: (i) definição ou seleção do problema; (ii) inquirição acerca dos saberes dos protagonistas sobre o referido problema; (iii) escolha e formulação de problemas parcelares; (iv) preparação e planeamento do trabalho; (v) avaliação intermédia e (vi) avaliação final.

4.2.3. RESÍDUOS

Os resíduos podem ser classificados de 5 maneiras diferentes: resíduos industriais, os hospitalares, agrícolas, perigosos e os sólidos urbanos. Ainda assim, dentro dos resíduos sólidos urbanos (RSU) destacam-se outros tipos de resíduos, nomeadamente, os domésticos, de origem comercial, de origem industrial, de origem hospitalar, origem agrícola, os resíduos verdes urbanos e os de limpeza pública (Agência Portuguesa do Ambiente, 2020).

Os resíduos sólidos urbanos são os resíduos domésticos onde a produção diária não exceda os 1100 l por produtor (Agência Portuguesa do Ambiente, 2021).

Em Portugal, segundo a Delta Cafés, 80 % da população bebe café diariamente, o que dá em média 2,5 chávenas por dia. Posto isto, é espetável o elevado número de resíduos de café, seja as borras de café ou as cápsulas descartáveis.

A empresa Delta Cafés manifesta cada vez uma elevada preocupação com o impacto ambiental da sua produção, tornando-se assim numa empresa com uma missão mais sustentável. Uma das suas preocupações, é precisamente, o reaproveitamento dos resíduos de café, e para o fazer a Delta Cafés associa-se a algumas empresas, como é o caso da NÂM – From Waste To Taste. Este tipo de ações sociais permite à empresa fazer uma economia circular.

Para Ferrão et al. (2014), o destino dos resíduos, é importante e sempre que possível, promover uma:

(...) economia circular através do fecho dos ciclos dos materiais, garantindo uma gestão de resíduos mais sustentável, direcionando as perdas (materiais e energéticas) para novas aplicações produtivas, é fundamental para reduzir a

pressão sobre os recursos naturais e sobre a capacidade da Natureza para regenerar os resíduos. (p. 15)

É fundamental promover esta economia circular, de modo a gerir os resíduos tornando-os mais sustentáveis, diminuindo os impactos negativos que estes podem ter no ambiente. Além da sua prevenção é também importante a diminuição da quantidade de resíduos.

4.3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

4.3.1. PROBLEMA

Como reduzir o desperdício das borras de café?

4.3.2. PROBLEMAS PARCELARES

O que é o reaproveitamento alimentar relacionado com as borras do café?

Qual é o destino das borras de café?

Quais as finalidades que podemos criar para as borras de café?

4.3.3. DESTINATÁRIOS

Os principais destinatários e ajudantes na execução deste projeto serão alunos das duas turmas de 4.º ano de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e ainda a comunidade educativa e as respetivas famílias também irão integrar o projeto.

4.3.4. ENTIDADES ENVOLVIDAS

Para a elaboração e a execução deste projeto ambiental é necessária a cooperação de diversas entidades que contribuam para alcançar o objetivo final:

- Comunidade escolar;
- Comerciantes locais;
- Horto do Campo Grande;
- Junta de Freguesia;
- Delta Cafés;
- NÃM – From Waste To Taste.

4.3.5. MOTIVAÇÃO E NEGOCIAÇÃO

Esta fase, de contactos, motivação e negociação, decorrerá ao longo de uma semana no início do ano letivo.

Todas as aulas da manhã, uma das professoras titulares das turmas do 4.º ano irá colocar um pequeno vídeo para que os alunos o possam visualizar, nesta pequena atividade as professoras já estão a sensibilizar os alunos para a temática do projeto. No final do visionamento do pequeno vídeo, a professora lança questões que permitam os alunos refletir. Na última manhã, as professoras titulares reúnem com as duas turmas e questionam os alunos sobre o que refletiram, possibilitando-os discutir ideias. Ouvidas as respostas dos alunos, as professoras titulares lançam o tema que irão desenvolver no trabalho de projeto ao longo do ano letivo.

Para motivar os alunos, planificamos uma visita à Fábrica da Delta Cafés em Lisboa, onde vão observar o processo de embalar e conhecer as instalações, mas também a sua missão, visão e valores.

4.3.6. OBJETIVOS

4.3.6.1. OBJETIVOS GERAIS

- Sensibilizar os alunos, a comunidade educativa para a importância da sustentabilidade ambiental;
- Fomentar a prática de ações de preservação do ambiente;
- Alertar para a necessidade de reduzir e reciclar resíduos;
- Tornar os alunos mais autónomos e conscientes das suas decisões;
- Desenvolver a aprendizagem cooperativa;
- Promover atividades de investigação e experimentação;
- Inculcar a importância de ouvir o próximo.

4.3.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Promover a interdisciplinaridade – tornando um projeto transversal a todas as áreas de conteúdos, como o português, matemática, estudo do meio, educação artística e claro a cidadania e desenvolvimento, permitindo assim que os professores titulares consigam participar de forma ativa, pois conseguem articular o projeto com o currículo;

- Promover o trabalho de pesquisa permitindo que cada aluno seja capaz de formar a sua opinião;
- Incentivar o debate, de modo a perceber se os alunos são capazes de defender as suas pesquisas e opiniões;
- Compreender o destino das borras de café;
- Encontrar estratégias para o seu reaproveitamento;
- Proporcionar aos alunos visitas *in loco*;
- Descobrir a história do café, desde a sua origem ao produto final;

- Criar fertilizantes orgânicos;
- Construir paredes verdes verticais pelo jardim-escola;
- Dar uma vida nova ao material das cápsulas de café;
- Criar esfoliantes caseiros a partir das borras de café.

4.3.7. PLANEAMENTO

A realização deste projeto terá 4 fases diferenciadas. Cada fase terá definido uma ou mais atividades a serem realizadas. Durante o percurso do planeamento, as professoras titulares irão fotografar e fazer vídeos para divulgar tanto nas redes sociais da instituição escolar como nas redes sociais dos estabelecimentos envolvidos. Estas partilhas só se irão concretizar se tivermos autorização dos encarregados de educação para a partilha da imagem dos seus educandos.

- **1.ª Fase – Investigação e sensibilização**

A primeira fase terá a duração de, aproximadamente, 4 meses, ou seja, de setembro até dezembro – duração do 1.º período. Nesta fase, o objetivo principal é consciencializar não só os alunos do 4.º ano, mas toda a escola, para a importância da reciclagem e sensibilizar a comunidade escolar para a preservação do ambiente. Ainda nesta fase, os responsáveis pelo projeto irão contactar a comunidade educativa.

- **1.ª Atividade – Pesquisa**

Visto que são alunos do 4.º ano os principais agentes na procura de uma solução para o problema em questão deste projeto, a primeira atividade consiste em pesquisarem mais sobre o tema da reciclagem: Qual é a maneira correta de a fazer? O que é o reaproveitamento? Existe reaproveitamento alimentar? Será possível fazermos reaproveitamento do café? Que outros fins podemos dar ao desperdício de café?

Durante os meses de setembro e outubro, os alunos irão debruçar-se, individualmente, sobre estas questões, sendo que devem contar com a ajuda da família ao longo deste trabalho de pesquisa. Em novembro os alunos envolvidos neste projeto irão partilhar e discutir entre si (duas turmas de 4.º ano) as informações e ideias que cada um pesquisou, para, em seguida, prepararem em grupos uma pequena apresentação, mostrarem às restantes turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, adaptando a apresentação aos diferentes anos de escolaridade.

- **2.ª Atividade – Divulgação**

A segunda atividade vai consistir na divulgação do projeto para a comunidade educativa, que irá decorrer no mês de novembro e dezembro. No sentido de atingir o objetivo desta atividade, iremos gravar um pequeno vídeo, construído pelos alunos, onde abordam a temática da reciclagem, focando-se mais na parte do reaproveitamento, nomeadamente, do café. Este vídeo tem como objetivo sensibilizar e consciencializar a

comunidade para o reaproveitamento alimentar como o café e convidá-los, particularmente, a junta de freguesia e comerciantes locais, a participar no nosso projeto. Mais tarde, este vídeo irá ser partilhado nas redes sociais da escola e das páginas dos comerciantes locais.

- **2.ª Fase – Ação**

A segunda fase do projeto será iniciada no início do 2.º período e irá decorrer até ao final do mês de maio, e será a fase em que vamos passar da teoria à prática.

- **1.ª Atividade – Visita de estudo**

Iniciaremos esta fase com uma visita de estudo à Fábrica Delta Cafés em Campo Maior do Grupo Nabeiro, uma visita com o objetivo de dar a conhecer a história do café e todo o processo desde a planta do café até ao produto final. A visita de estudo irá ser preparada pelas professoras titulares de turma, mas também pelos alunos, ou seja, estes irão reunir questões que surgiram durante a primeira fase de pesquisa para que durante a visita as possam ver esclarecidas. Para a visita de estudo, os alunos levarão um guião (Anexo 10) que os acompanhará durante a viagem, depois no dia seguinte realizarão uma assembleia de turma que servirá para partilharem as experiências de cada um. A visita de estudo só poderá contar com os alunos que tragam a autorização assinada pelos encarregados de educação (Anexo 9).

- **2.ª Atividade – Recolha de resíduos**

Normalmente, o espaço à volta de uma escola é de muito comércio, desde lojas, cafés, restaurantes, pastelarias e diversos escritórios. A parceria da escola com algumas destas lojas seria ajudar na recolha de borras de café, mais precisamente em cafés, restaurantes e pastelarias. Mas também, os escritórios e lojas locais iriam facultar as cápsulas de café.

Nesta segunda atividade o objetivo será recolher os resíduos de café. Um grupo de alunos irá com uma das professoras titulares recolher o café dos vários estabelecimentos aderentes ao projeto, uma vez por semana. Para além dos resíduos recolhidos pelos estabelecimentos, a escola guardará também os que produz, assim como aqueles que os alunos e comunidade escolar poderão trazer de casa. Os resíduos que vêm das cápsulas descartáveis devem ser separados e lavados antes de ir para este espaço de forma a evitar o mau cheiro, a criação de bolor ou de insetos. Todos os resíduos acumulados serão mantidos num ambiente frio num local da escola.

- **3.ª Atividade – Reaproveitamento de cápsulas**

A terceira atividade vai ser transversal a todas as turmas da escola. Para esta atividade vão ser utilizadas as cápsulas de café que foram recolhidas previamente.

Todas as turmas irão construir algo com as cápsulas que mais tarde serão expostas, este trabalho será feito no tempo destinado à Educação Artística – Artes Visuais.

○ **4.ª Atividade – Pintura coletiva**

Esta atividade, interligada com a Educação Artística – Artes Visuais, vai consistir em aproveitar algumas das borras de café, diluí-las novamente em água a ferver e a partir do resultado os alunos, em turma, farão pinturas livres em papel cenário.

○ **5.ª Atividade – Workshop**

O Horto do Campo Grande é uma das maiores empresas e mais prestigiada na área da Jardinagem, com centros de jardinagens, lojas e até viveiros. Durante a fase de pesquisa, percebi que se trata de uma empresa que valoriza a ação social, tendo parcerias com várias empresas. Posto isto, a parceria da escola com esta empresa de jardinagem será para solicitar aos profissionais da empresa um workshop sobre a criação de fertilizantes orgânicos a partir do desperdício de café, bem como a disponibilização de alguns materiais necessários.

Os professores titulares de turma irão incentivar os alunos a enviar um email à empresa, para pedir a participação dos profissionais do Horto do Campo Grande. Ao enviar o email, as professoras titulares podem abordar as características da carta (neste caso é uma carta digital) fazendo interdisciplinaridade com a disciplina de Português.

O objetivo desta parceria é que os profissionais transmitam conhecimentos aos alunos (4.º ano) sobre as ervas aromáticas, como a salsa, coentros, manjeriço, hortelã, cebolinho, orégãos, tomilho e alecrim. Depois irão também perceber o que é essencial para semear cada uma destas plantas e os cuidados a ter para que cresçam saudáveis. Neste *workshop* irão também aprender como podem fazer fertilizante orgânico a partir dos resíduos de café. Os alunos irão levar um caderno para fazerem as respetivas anotações.

Para este *workshop* serão também convidados os jardineiros da junta de freguesia para poderem pôr em prática a utilização de fertilizantes orgânicos feitos, nomeadamente, a partir de café.

○ **6.ª Atividade – Protocolo experimental**

Depois de terem assistido ao workshop realizado pelos profissionais do Horto do Campo Grande, os alunos irão debater e elaborar um protocolo experimental sobre como podemos fazer fertilizantes orgânicos a partir de resíduos de café. Assim que tiver elaborado o protocolo, em grupos vão a todas as turmas realizar a atividade experimental e transmitir todo o conhecimento que adquiriram. Tanto as sementes de ervas aromáticas como os materiais necessários para criar o fertilizante serão disponibilizados pela empresa do Horto do Campo Grande.

○ 7.ª Atividade – Semear

Na atividade anterior, todos os alunos da escola criaram o próprio fertilizante orgânico a partir de café, posto isto a próxima atividade será nas próprias salas de aula criarem paredes verticais semeando ervas aromáticas. Mas cada turma será responsável por semear e cuidar de uma determinada erva aromática. Como se pode observar na Tabela 18.

Tabela 18

Ervas aromáticas a plantar

Turma	Erva Aromática
1.º Ano A	Salsa
1.º Ano B	Coentros
2.º Ano A	Manjericão
2.º Ano B	Hortelã
3.º Ano A	Cebolinho
3.º Ano B	Orégãos
4.º Ano A	Tomilho
4.º Ano B	Alecrim

Para que as ervas aromáticas possam germinar e ser utilizadas futuramente, os alunos do 4.º ano vão também preparar um pequeno cartão informativo para cada erva, que os alunos do 1.º Ciclo podem consultar para qualquer dúvida que possa surgir sobre quais os tratamentos adequados para a erva em questão.

○ 8.ª Atividade – Workshop

Esta atividade vai ser realizada única e exclusivamente pelos principais destinatários – os alunos do 4.º ano. Os alunos vão informar-se sobre a empresa NÃM – From Waste To Taste e entrar em contacto com o fundador Natan Jacquemin, esta é uma empresa que produz cogumelos a partir de borras de café. O objetivo é aproveitar as borras de café para a produção de cogumelos que mais tarde utilizarão na alimentação da escola.

○ 9.ª Atividade – Esfoliantes de café

Para reaproveitar as borras de café os alunos irão criar esfoliantes caseiros que poderão oferecer como prenda no Dia do Pai (19 de março) e no Dia da Mãe (primeiro domingo de maio). E podem ainda vender à porta da escola para os familiares, dinheiro

esse que pode reverter para a escola ou pode ajudar na viagem de finalistas dos alunos do 4.º ano.

- **3.ª Fase – Exposição**

A última fase será expor todos os trabalhos que foram realizados no decorrer do projeto. Para esta exposição serão convidados os pais e os responsáveis dos estabelecimentos/empresas que colaboraram neste projeto.

4.3.8. RECURSOS

4.3.8.1. RECURSOS MATERIAIS

- Vídeo sobre a reciclagem
- Computador
- Projetor
- Telemóvel
- Resíduos de café
- Folhas brancas A4
- Recipiente para armazenar os resíduos de café
- Caixa para guarda as cápsulas de café
- Sementes de ervas aromáticas
- Vasos
- Terra
- Borrifador
- Cola
- Cápsulas de café
- Mel
- Potes de vidro
- Protocolos experimentais
- Água
- Papel Cenário

4.3.8.2. RECURSOS HUMANOS

- Comunidade Escolar
- Encarregados de Educação
- Estabelecimentos locais
- Empresa de transportes
- Representantes da Junta de Freguesia
- Funcionários do Horto do Campo Grande
- Funcionários da Junta de Freguesia
- Funcionários da Fábrica Delta Cafés
- Empresa *NÂM – From Waste To Taste*

4.3.9. PRODUTOS FINAIS

A fase de apresentação de produtos finais vai realizar uma exposição com os diversos trabalhos elaborados pelos alunos e fotografias de todo o processo do projeto, bem como a venda de produtos criados pelos alunos.

4.3.10. AVALIAÇÃO

4.3.10.1. AVALIAÇÃO DO PROCESSO

No decorrer do projeto, serão realizadas assembleias de turma uma vez por mês, ou sempre que houver necessidade, de modo a compreender quais os pontos negativos e positivos do trabalho desenvolvido até ao momento e modificar o que for necessário. Será nestas reuniões que os alunos também terão oportunidade de dialogar, transmitir e debater ideias que lhes surjam, para tornar o projeto mais motivador, participativo e interessante. Além das assembleias de turma com as turmas do 4.º ano, também os professores responsáveis pelo projeto irão reunir com alguns responsáveis de cada entidade (junta de freguesia e donos de algumas lojas/restaurantes locais) para obter *feedback* de todos.

4.3.10.2. AVALIAÇÃO DO PRODUTO FINAL

Para avaliar o produto final deste projeto, será solicitado a todos os alunos participantes do 1.º Ciclo desta escola, para responderem a um questionário (Anexo 11). Pretende-se que as famílias e toda a comunidade educativa e as entidades envolvidas no projeto respondam também a um questionário. Os alunos irão colocar uma caixa à entrada da escola, para que os pais possam preencher e distribuirão pela comunidade os restantes questionários. Nestes questionários (Anexo 12) iremos perceber o sucesso e a importância do projeto, bem como receber sugestões de novas atividades ou de aspetos ou dimensões a melhorar.

Estes questionários serão anónimos e vão ser analisados pelos alunos do 4.º ano, colocando os respetivos dados em gráficos e, deste modo, farão interdisciplinaridade com conceitos matemáticos. Por último, analisaremos as respostas às questões e refletiremos acerca da avaliação do projeto, assim como nas ações em que poderíamos melhorar no futuro.

4.4. CALENDARIZAÇÃO

Este projeto tem uma duração prevista de um ano letivo, de acordo com a Tabela 19.

Tabela 19*Calendarização do projeto ResCafé*

	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
1. ^a Fase										
2. ^a Fase										
3. ^a Fase										
Avaliação										

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO

Finalizada a elaboração deste projeto, fica a vontade de o operacionalizar numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do trabalho de pesquisa, pude perceber que este tipo de projetos é cada vez mais necessário, pois visa despertar o interesse dos alunos, dos familiares e da comunidade educativa, para a necessidade de encontrar soluções que respondam aos problemas ambientais que se colocam no quotidiano.

É um projeto de extrema importância para o ambiente, que permite aos alunos serem os principais agentes de mudança, sempre com o apoio dos professores responsáveis. Segundo Monteiro et al. (2017), a “escola no seu todo deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos” (p.10), um desafio que nos permite relacionar a escola, a família e a sociedade, de uma forma dinâmica e lúdica.

Outro aspeto positivo a destacar na elaboração deste projeto é o facto de os alunos terem a oportunidade de colocar em prática diversas atividades, a aprendizagem de diversos componentes inteiramente relacionados com o tema principal do projeto. Desta forma, os alunos conseguem captar melhor a atenção e estão mais motivadas. Outra grande vantagem é que um projeto como este consegue criar uma relação entre os vários conteúdos do currículo fazendo assim interdisciplinaridade e promovendo uma articulação entre competências, destrezas, valores e atitudes.

Com a realização deste projeto sobre o reaproveitamento de resíduos, concluo que para pô-lo em prática é emergente, exigindo um longo trabalho de pesquisa e planeamento, pois todas as fases têm de ser bem programadas e estruturadas.

Murga (2018) afirma que “a escola deve educar para a vida preparado os homens e as mulheres para se integrarem na sociedade, comprometendo-os a construírem uma sociedade melhor” (p.61).

Os alunos são o futuro da sociedade e, por isso mesmo, a escola deve educá-las para serem cidadãos responsáveis e ativos quer na sua vida social e profissional, mas também no âmbito ambiental de modo a proteger o planeta em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu caminho na Escola Superior de Educação João de Deus começou há uns anos quando ingressei num Curso Técnico Superior Profissional em Promoção de Atividades Educativas, Sociais e Culturais, com o sonho de um dia me tornar educadora/professora. Este sonho tornou-se cada vez mais real assim que terminei a Licenciatura em Educação Básica e ingressei no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Chegou a hora de refletir e ponderar sobre o que foi feito ao longo desta caminhada. O processo de reflexão é fulcral, pois “influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional” (Mesquita & Machado, 2019, p.41).

Ao longo desta jornada, o estágio foi uma das fortes componentes na minha formação, permitindo-me estar em contacto com a realidade desde muito cedo. O estágio profissional foi imprescindível, possibilitando-me colocar em prática tudo o que ia aprendendo na escola superior, visto que “a teoria e a prática estão extremamente interligadas” (Mesquita & Roldão, 2017, p.40). A prática pedagógica contribui para a minha formação preparando-me para ingressar no mundo da prática profissional como docente, fornecendo-me ferramentas para enfrentar os desafios do dia-a-dia e estratégias de ensino para levar os meus futuros alunos a aprender, promovendo assim um ensino de qualidade.

Através da reflexão sobre as minhas práticas, pude, não só, identificar os pontos fortes e estratégias que resultavam, mas também compreender as áreas que precisavam de ser aprimoradas, promovendo assim o meu crescimento profissional. Esta reflexão surge pelo facto de existir uma equipa de supervisão pedagógica que acompanha a prática de ensino supervisionada, proporcionando um espaço de reflexão e diálogo entre os futuros professores e seus formadores, de modo a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. O papel da equipa da supervisão pedagógica é importante para os futuros professores, pois trata-se do olhar dos outros sobre nós, sobre as nossas escolhas e decisões. A equipa vai apoiar, orientar, pôr-nos a refletir e ajudar-nos a melhorar. O supervisor pedagógico “deve ser alguém que apoia, acompanha e está disponível para colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas” (Mosqueira & Almeida, 2017, p.39). A supervisão pedagógica vai ser também muito importante quando ingressar no mundo do trabalho. Gaspar (2019) afirma que “a supervisão pretende o aperfeiçoamento da função do professor, visando a excelência do ensino” (p.51). Nesta equipa de supervisão fará parte os docentes da escola e os

alunos, pois “o professor principiante aprende com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em determinados contextos” (Mosqueira & Almeida, 2017, p.32).

Ao longo da elaboração deste relatório surgiram algumas limitações e constrangimentos no meu caminho. O Mestrado teve início no ano letivo 2021/2022 e apesar do ano de maior incidentes provocado pela Covid-19 ter sido em 2020, ainda senti em 2021 muitas alterações ao longo da dinâmica de estágio profissional. Existiram aulas que planeie que foram lecionadas via *ZOOM* e outras que tive que adaptar para conseguir cativar e desafiar os alunos que tinha em sala de aula, mas também aos que estavam em casa. Flores et al. (2021) constatam 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 senti que foi uma experiência diferente que me deu alguma bagagem e preparação para situações semelhantes que possam vir a acontecer.

Outra limitação, e ainda um pouco relacionada com a questão da pandemia, foi o difícil acesso a materiais de apoio para a elaboração deste relatório, nem sempre a biblioteca da escola superior disponha dos livros que necessitava e muitos dos estudos e livros que encontrei não eram recentes. Ou seja, existiu uma dificuldade em encontrar bibliografia atualizada. Não querendo desvalorizar o trabalho desenvolvido nas décadas anteriores, mas o mundo está em constante evolução e mudança, sendo importante relacionar estudos mais antigos com a realidade e encontrar novos estudos que interpretem a realidade educativa atual.

A última limitação que irei referir prende-se com o facto de, muitas vezes, não conseguir uma simbiose perfeita entre o tempo curricular de aulas, o estágio profissional e a elaboração do relatório de estágio. Estas três dimensões resultaram num horário bastante completo que limitou a elaboração de algumas atividades/aulas que eu gostaria de ter elaborado de outra forma, assim como limitou o meu tempo disponível para a procura de pesquisa na elaboração deste relatório. Todas estas limitações e constrangimentos permitiram-me também crescer enquanto profissional, desafiando-me a adaptar-me para alcançar todos os objetivos definidos por mim.

Embora tenha alcançado o ponto de chegada nesta longa viagem, que foi a minha formação inicial enquanto educadora/professora, sinto e sei que o meu caminho não ficará por aqui. Todas as aprendizagens que adquiri, recordando algumas como: a importância de planificar, de refletir e de transmitir *feedback* aos alunos. Considero que são a base para desenvolver o meu trabalho como docente. Ainda assim, existem mais desafios para o futuro, vou procurar estar sempre a atualizar-me com novos métodos, estratégias e informações que, tal como o mundo, estão em constante mutação e atualização. Segundo Ribeiro (2000), a formação contínua de professores “requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de atuar de forma autocrítica e cientificamente actualizada, que possa favorecer o desenvolvimento individual, grupal e social dos vários interveniente na formação” (p.91).

Todo este meu percurso foi acompanhado por várias pessoas, que a meu lado caminharam tornando-se fundamentais para a minha formação. Na perspetiva de Trindade e Cosme (2019), “todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho” (p.58). A cooperação entre colegas foi, sem dúvida, um dos maiores apoios, pois “num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p.22).

Termino as minhas considerações finais ciente de todo o percurso que percorri até chegar aqui, orgulhosa de tudo aquilo que fiz e aprendi, grata por todos os ensinamentos que adquiri, mas sobretudo preparada para ser feliz nesta nobre e digna profissão que é ser professor. Estanqueiro (2010) refere a escola como um sítio para “para formar cidadãos autónomos, livres e responsáveis, capazes de viver num mundo complexo e imprevisível” (pp.79-80). Será este o meu papel para com os alunos: fornecer bases sólidas de capacidades, destrezas, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, ajudando-os a tornarem-se aprendizes interessados pela sociedade que os rodeia, mas sobretudo cidadãos responsáveis e autónomos, num mundo cada vez mais global, sistémico e interdependente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Portuguesa do Ambiente (2020). *Guia de classificação de resíduos*. https://apambiente.pt/sites/default/files/202106/Guia%20de%20Classifica%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o%202.0_20200107.pdf

Agência Portuguesa do Ambiente (2021). *Responsabilidade pela gestão*. <https://apambiente.pt/residuos/responsabilidade-pela-gestao>

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina, SA.

Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.

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

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill.

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - Das teorias às práticas*. Lidel.

Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráficas e ortográficas*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Boaventura, D., & Caldeira, M. F. (2018). Literacias científica e matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 32-45. http://www.ioadodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf

Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: Estudo de caso numa instituição de ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_An_aBolh%C3%A3o.pdf

Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática: Um estudo no 1.º ciclo*. (Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática). Universidade Aberta.

Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores em Portugal. Uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Málaga.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender matemática de forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2021a). A importância da matemática na formação inicial de educadores e nas práticas educativas da educação pré-escolar. In A. P. Carvalho (org.). (2021). *100 anos da formação de educadores em Portugal*. (pp. 165-237). Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Caldeira, M. F. (2021b). As crianças na educação pré-escolar e a construção de conhecimentos matemáticos com materiais manipuláveis. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 8, 6-27.
http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_8.pdf

Caldeira, M. F., Pereira, M. P. C., & Silveira-Botelho, A. T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf

Cardona, M. J. (2007). As paredes da sala também falam. *Cadernos de educação de Infância*, 81, 10-15.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/3/Anexo%202.pdf>

Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Carraça, A. R. (2010). *A influência da poesia no despertar do gosto pela leitura e pela escrita*. (Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Repositório da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28224/1/Ana%20Rita%20Carra%C3%A7a.pdf>

Carvalho, M. I. S. S., & Sâmbia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: Um dispositivo de formação. *Revista Científica Saber e Educar*, 21, 40-48.
[file:///C:/Users/andre/Downloads/206-891-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/206-891-1-PB%20(2).pdf)

Carvalho, O., Galinha, S., Gregório, A., & Paulo, E. (2021). *Importância da colaboração das famílias para a inclusão dos seus educandos no ensino a distância*.
https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3878/1/Algarve%20ESEC%20%20581-606_PRINT.pdf

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Ministério da Educação.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51-59.
http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_3.pdf

- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Esfera dos livros.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem - Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cunha, I. N., & Silva, T. N. (2022). *Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula*. Plano Nacional de Leitura. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/entreler2_projetoindividual.html
- 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 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Currículo dos ensinos básico e secundário).
- Delta Cafés (2022). *A história da delta*. <https://www.deltacafes.pt/pt/empresa/historia/delta-em-numeros>
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. (Regime de avaliação das aprendizagens).
- Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho. (Linhas orientadoras para a realização de visitas de estudo).
- Deus, J. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Durão, R. (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial: Uma proposta de acolhimento e integração*. (Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2259/1/Tese%20Rita%20Durao.pdf>
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Felgueiras, A. C. M. (2021). *Prática de ensino supervisionada – O jogo como estratégia de ensino e aprendizagem*. (Relatório apresentado à Escola Superior de Bragança, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do

1.º Ciclo do Ensino Básico).
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/24559/1/Ana%20Cristina%20Machado%20Felgueiras.pdf>

Ferrão, P. (coord.), Lorena, P., Santos, M., Niza, S., Ribeiro, P., Diogo, I., Gonçalves, L. (2014). *Plano nacional de gestão de resíduos 2014-2020*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjitmwIZ_qAhVC8uAKHdB1DPYQFjABeqQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fapambiente.pt%2F_zdata%2FPoliticass%2FResiduos%2FPlaneamento%2FPNGR_r ev_20141107_clean.pdf&usq=AOvVaw0piM9sHJIOVXyGFskp6Sfr

Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Coisas de Ler.

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.

Gaspar, M. I. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação – Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.

Gil, A. S. M. (2016). *A gestão da sala de aula na prevenção da indisciplina*. (Relatório apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário). Repositório Universidade Nova de Lisboa.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/19927/1/Relatorio%20Final%20PES%20Andrea%20Gil.pdf>

Gouveia, M. E. V. (2018). *A aprendizagem através de atividades de jogo no 1.º ciclo do ensino básico*. (Relatório da Componente de Investigação de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Repositório do Instituto Politécnico de Setúbal.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20162/1/Relat%C3%B3rio_Final.pdf

Hoffmann, L. J., Nahirne, A. P., & Strieder, D. M. (2017). Um diálogo sobre as conceções alternativas presentes no ensino das ciências. 21(03), 90-101.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/40944/pdf>

Instituto de Avaliação Educativa. (2022). *IAVE Provas de Aferição EB*.
<https://iave.pt/provas-e-exames/provas-e-exames/provas-de-afericao-eb/>

Jorge, M. L. (2013). *Trabalho de projeto: A promoção da participação ativa das crianças*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13231/1/trabalho%20de%20projeto_a%20promocao%20da%20participacao%20ativa%20das%20criancas.pdf

Leite, S. A. (2013). *A Leitura em Voz Alta como sonho desperto*. Texto de comunicação apresentada no 10.º encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (pp. 1-7).

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Factor.

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

Luciano, A. M. V. (2014). *O contador de histórias: Das representações literárias ao contexto educativo atual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3429/1/TMGIBE_AnaMargaridaLucia_no.pdf

Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso. (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. (pp. 55-73). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Magalhães, V. F. (2015). *Para um crescimento estético, informado e crítico das crianças - A obra de Luísa Ducla Soares*. <https://www.portoeditora.pt/noticias/para-um-crescimento-estetico-informado-e-critico-das-criancas/79482>

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

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.

Martins, I. (coord.), Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I. (coord.), Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de professores*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.

Mendes, F. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número: Um estudo com alunos do 1.º ciclo*. Universidade de Lisboa.

Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mesquita, E., & Machado, J. (2019). Formação e reflexividade dos formandos na prática supervisionada. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Org.). *Prática*

supervisionada e construção do conhecimento profissional. (pp. 41-72). Fundação Manuel Leão.

Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha.* Edições Sílabo.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – Educação Artística – Música.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_c_musica.pdf

Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio.* http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Matemática.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portuques_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Português.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portuques_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018h). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano | 1.º ciclo do ensino básico – Matemática*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

Ministério da Educação. (2018i). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – Cidadania e desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Ministério Público – Procuradoria-Geral da República. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_sobre_direitos_da_crianca.pdf

Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.

Monteiro, R. (coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., ... & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.

Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf

Murga, M. M. (2018). Trabalho de projetos. In P. Compañó, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (Orgs.) *Manual de formação de docente*. (pp. 47-111). Santillana.

NCTM (2017). *Princípios para a ação: Assegurar a todos o sucesso em matemática*. The National Council of Teachers of Mathematics.

Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana.

Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto Editora.

Paredes, L. (2021). O exterior como espaço de aprendizagem: Perspetiva de uma professora. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 8, 101-109. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_8.pdf

Pedrosa, J. (Coor.), Leite, C., Rosa, M. J. P., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pérez, M. R., & López, E. D. (2012). *Aprendizagem e curriculum. Didática sociocognitiva aplicada*. Escola Superior João de Deus.

Plano Nacional de Leitura. (2022). *Catálogo PNL*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Atividade de leitura para jovens*. Edições ASA.

Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores. Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Dissertação de doutoramento). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Pr ofessores.pdf>

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

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 89-95). Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.

Rodrigues, S. (2013). *Eco-projeto, clube escolar nas atividades extracurriculares, promovendo inovação pedagógica*. Universidade da Madeira.

Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo*. Texto Editores.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Málaga.

Sampaio, M. F. (2016). Um olhar dos professores sobre as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 105-111. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_3.pdf

Sampaio, M. F. (2018). *Discursos didáticos das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico: Práticas e estratégias*. (Dissertação de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa.

Segabinazi, D. (2017). Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos. *Revista Linhas*. Florianópolis, 18 (37), 22-45. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017022/pdf>

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

Silva, G., & Silva, C. (2017). A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1, 1-12. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_laine_reenvio.pdf

Silva, H., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto I. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.

Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso. (1.ª Edição)*. Pactor.

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

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio ao educador de infância*. Ministério da Educação.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases Psicopedagógicas – 1.º volume*. Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. (2013). *A linguagem oral na educação pré-escolar – Uma ferramenta para crescer, comunicando*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3633>

Sousa, O. C. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Revista Científica Exedra*, 9, 116-127. <file:///C:/Users/andre/Downloads/Dialnet-ODitadoComoEstrategiaDeAprendizagem-6499000.pdf>

Strecht-Ribeiro, O., & Almeida, A. (2012). As vivências de contacto com a natureza de crianças do 1.º ciclo: Implicações para o contexto formal e não formal de aprendizagem. In L. Leiria, A. S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado & S. Almeida (org.). *Actas do XIV encontro nacional de educação em ciências: Educação em ciências para o trabalho, o lazer e a cidadania*. (pp. 213-226). <file:///C:/Users/andre/Downloads/ActasENEC.pdf>

Tébar, C. (2016). *Educar com o coração*. Verso da Kapa.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento – Proposta e estratégias de ação*. Porto Editora.

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa*. Almedina.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projetos na educação de infância*. Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. (pp.11-17). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Viana, F. L. V., & Ribeiro, I. (2020). *Ler - Artigo. Fluência e compreensão da leitura*. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura>

Vilaça, T. (2008). *(Re)Constuir perspectivas metodológicas na educação para a saúde e educação para o desenvolvimento sustentável: Acção e competência de acção como um desafio educativo*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1

Proposta de atividade do Domínio da Matemática – 4 anos

Ditado Gráfico

1. Completa o ditado gráfico de acordo com as indicações.

Nome: _____

Data: _____

Anexo 2

Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do
Domínio Matemática – 4 anos

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Lateralidade	Orientação Espacial	Motricidade Fina	Total	Resultados da Avaliação
Cotações	4	4	2	10	
C1	4	4	2	10	Muito Bom
C2	4	2	1,5	7,5	Bom
C3	2	4	1	7	Bom
C4	4	2	2	8	Bom
C5	4	2	2	8	Bom
C6	4	4	1	9	Muito Bom
C7	4	2	1,5	7,5	Bom
C8	4	2	1,5	7,5	Bom
C9	4	2	1,5	7,5	Bom
C10	4	4	2	10	Muito Bom
C11	4	4	2	10	Muito Bom
C12	4	2	2	8	Bom
C13	4	2	2	8	Bom
C14	4	2	1,5	7,5	Bom
C15	4	4	2	10	Muito Bom
C16	2	4	1,5	7,5	Bom
C17	2	2	1,5	5,5	Suficiente
C18	0	0	0	0	Fraco
Média	3,44	2,67	1,58	7,69	Bom


Anexo 3

Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à
Escrita – 5 anos

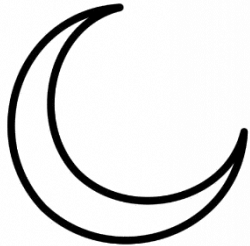
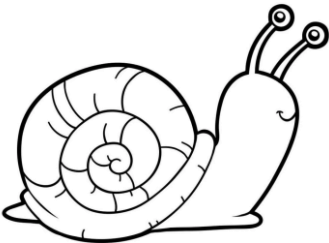
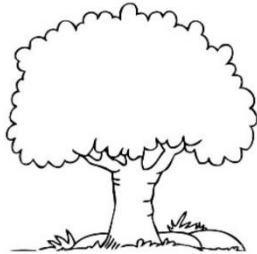
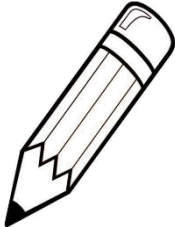
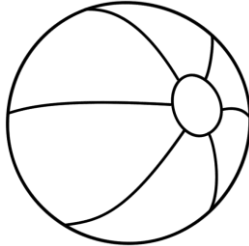
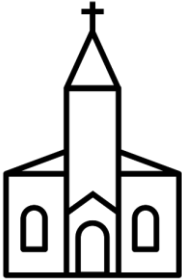
Nome: _____

Data: ____/____/____

Domínio da L. Oral e Ab. à Escrita



1. Pinta as imagens cujos nomes têm o som da letra /l/.



2. Lê a seguinte palavra e copia-a com letra bicuda.

lua

lava

Anexo 4

Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Grelha de avaliação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Associação do som da letra // à imagem	Ortografia	Motricidade Fina	Total	Resultados da Avaliação
Cotações	5	3	2	10	
C1	5	3	1	9	Muito Bom
C2	3,5	3	1	7,5	Bom
C3	5	3	2	10	Muito Bom
C4	5	3	1	9	Muito Bom
C5	5	3	1	9	Muito Bom
C6	5	3	0	8	Bom
C7	3,5	1,5	1	6	Suficiente
C8	2,5	3	0	5,5	Suficiente
C9	5	3	2	10	Muito Bom
C10	5	3	2	10	Muito Bom
C11	5	1,5	2	8,5	Bom
C12	3,5	1,5	2	7	Bom
C13	5	1,5	1	7,5	Bom
C14	5	3	1	9	Muito Bom
C15	5	3	2	10	Muito Bom
C16	5	3	1	9	Muito Bom
C17	5	3	1	9	Muito Bom
C18	5	1,5	1	7,5	Bom
C19	5	3	2	10	Muito Bom
C20	5	1,5	1	7,5	Bom
C21	5	3	1	9	Muito Bom
C22	5	3	2	10	Muito Bom
Média	4,68	2,59	1,27	8,55	Bom

Anexo 5

Proposta de trabalho da disciplina de Português

Português

Nome: _____ Data: _____

DITADO MUSICAL



1. Ouve a música com atenção e preenche os espaços lacunares.

Grândola Vila Morena

Grândola, Vila Morena,
Terra da fraternidade,
O povo é quem mais ordena,
Dentro de ti, ó _____.

Terra da _____,
Grândola, Vila Morena,
Em cada rosto igualdade,
O povo é quem mais ordena.

Dentro de ti, ó cidade,
O _____ é quem mais ordena,
Terra da fraternidade,
Grândola, Vila Morena.

À sombra d'uma azinheira,
Que já não sabia a idade,
Jurei ter por companheira,
Grândola à tua _____.

Em cada esquina um amigo,
Em cada rosto _____,
Grândola, Vila Morena,
Terra da fraternidade.

Grândola a tua vontade,
Jurei ter por companheira,
À sombra duma azinheira,
Que já _____ sabia a idade.

Canção de Zeca Afonso

2. Das palavras que utilizaste para preencher os espaços lacunares, no exercício anterior, escolhe três palavras e inventa uma frase.

Anexo 6

Grelha de correção da proposta de trabalho da disciplina de
Português

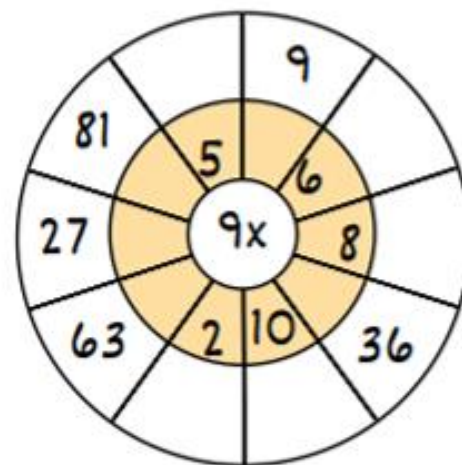
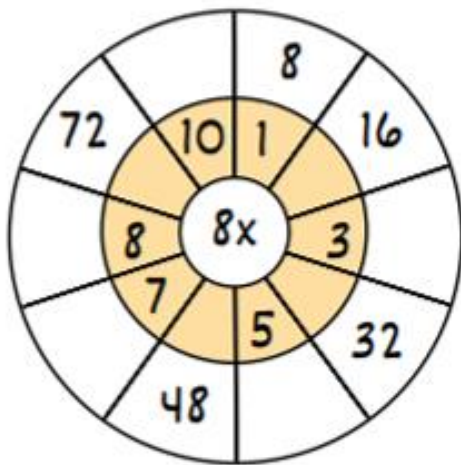
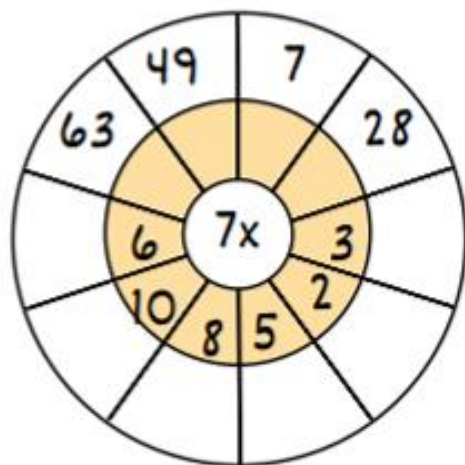
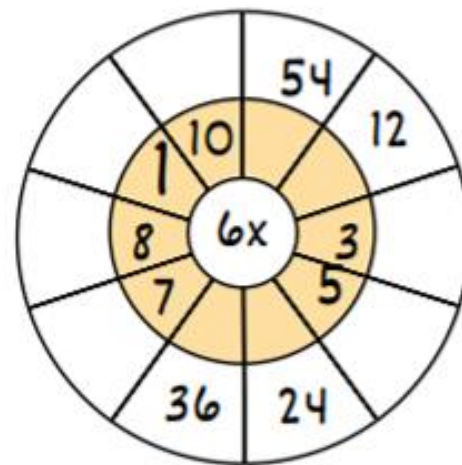
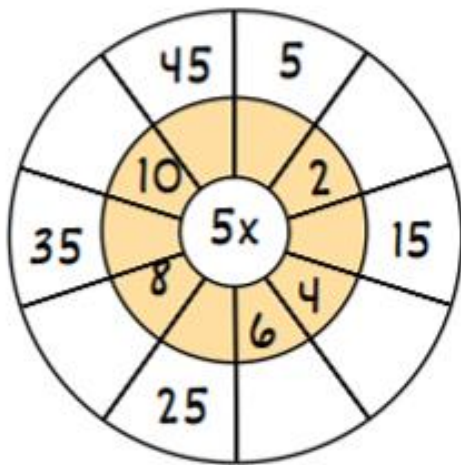
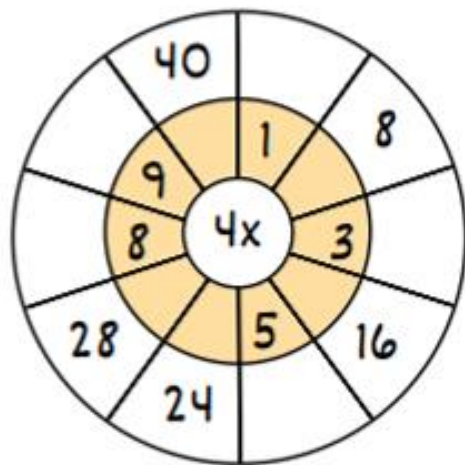
Grelha de avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Português

Parâmetros	Ortografia	Concentração e Memorização	Produção Escrita		Total	Resultados da Avaliação
Cotações	3	3	2	2	10	
A1	2	1	1	0	4	Insuficiente
A2	2	2,5	2	2	8,5	Bom
A3	2,5	3	2	0	7,5	Bom
A4	3	3	2	2	10	Muito Bom
A5	3	3	2	2	10	Muito Bom
A6	2,5	3	2	0	7,5	Bom
A7	2,5	3	2	0	7,5	Bom
A8	2,5	2,5	1	0	6	Suficiente
A9	3	3	2	2	10	Muito Bom
A10	3	3	1	0	7	Bom
A11	3	3	2	2	10	Muito Bom
A12	3	3	2	0	8	Bom
A13	3	3	2	0	8	Bom
A14	2,5	3	2	2	9,5	Muito Bom
A15	3	3	2	0	8	Bom
A16	2	3	2	0	7	Bom
A17	2,5	3	1	0	6,5	Suficiente
A18	3	3	2	2	10	Muito Bom
A19	3	2	2	0	7	Bom
A20	3	2	2	2	9	Muito Bom
A21	3	2	2	2	9	Muito Bom
A22	3	2	2	0	7	Bom
Média	2,73	2,68	1,32		8,05	Bom

Anexo 7

Proposta de trabalho da disciplina de Matemática

DESAFIO DA TABUADA



Anexo 8

Grelha de correção da proposta de trabalho da disciplina de
Matemática

Grelha de avaliação da proposta de trabalho da Disciplina de Matemática

Parâmetros	Rapidez do cálculo mental	Operações em situação de cálculo – multiplicação	Importância da tabuada	Total	Resultados da Avaliação
Cotações	3	5	2	10	
A1	3	5	2	10	Muito Bom
A2	2,5	4	2	8,5	Bom
A3	2,5	4	2	8,5	Bom
A4	2,5	4	2	8,5	Bom
A5	2,5	3	2	7,5	Bom
A6	1,5	3	2	6,5	Suficiente
A7	2	2	2	6	Suficiente
A8	2	3	2	7	Bom
A9	2,5	4	2	8,5	Bom
A10	2,5	4	2	8,5	Bom
A11	3	5	2	10	Muito Bom
A12	2,5	4	2	8,5	Bom
A13	2,5	4	2	8,5	Bom
A14	2,5	4	2	8,5	Bom
A15	2	3	2	7	Bom
A16	1,5	2	2	5,5	Suficiente
Média	2,34	3,63	2,00	7,97	Bom

Anexo 9

Autorização das Visitas de Estudo – Projeto ResCafé

AUTORIZAÇÃO DE VISITA DE ESTUDO

No âmbito do Projeto ResCafé, solicito a autorização de participação na Visita de Estudo à Fábrica Delta Cafés, no dia ____ de _____, partido da escola às _____ horas e como chegada prevista para as _____ horas.

Data: _____

Professora (nome da professora)

Eu, _____,
Encarregado de Educação, do
educando _____, autorizo-o a
participar na Visita de Estudo à Fábrica Delta Cafés, no dia ____ de _____
_____.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo 10

Guião da Visita de Estudo – Projeto ResCafé

Nome: _____

Data: _____

Local de Partida: _____ Horas: __h__min

Local de Visita: _____ Horas: __h__min

Escreve aqui as tuas dúvidas...

Na Fábrica Delta Cafés aprendi....

Local de chegada : _____ Horas: ____h__min




Acrescenta algo importante/curiosidade que queiras debater na aula de amanhã:

Anexo 11

Questionário aos alunos sobre o produto final do projeto

Ano: _____ Turma: _____

1. Avalia o projeto ResCafé assinalando, com uma cruz (x), a opção que consideras mais apropriada.

Questões	Escala		
	 Muito Satisfeito	 Satisfeito	 Pouco Satisfeito
Particpei e empenhei-me em todas as atividades			
Fiquei sensibilizado com o tema.			
Fui autónomo.			
Respeitei sempre o próximo.			
Considero que houve trabalho de equipa e cooperação.			
Adqu岸i novas aprendizagens.			
Foi importante realizar a visita de estudo.			
Senti-me motivado para participar no projeto.			
Envolvei a minha família e outras pessoas na minha investigação.			
O projeto foi útil para resolver o problema.			
Os resultados do projeto correspondem as minhas expectativas.			

1. Responde às seguintes questões:

- 1.1. Gostaste de realizar este projeto? Sim ou não? Justifica a tua resposta.

1.2. Consideras um trabalho de projeto relevante? Sim ou não? Justifica a tua resposta.

1.3. O que menos gostaste de realizar no decorrer do projeto? Porquê?

1.4. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste no decorrer do projeto?

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

1.6. Gostarias de colaborar um novo projeto? Se sim, qual seria o tema e porquê?

Anexo 12

Questionário aos e. educação e às entidades envolvidas no projeto

1. Avalie o projeto ResCafé assinalando, com uma cruz (x), a opção que para si considera a mais adequada.

Questões	Escala		
	 Muito Satisfeito	 Satisfeito	 Pouco Satisfeito
Concordo com a implementação de projetos na escola			
Fiquei sensibilizado com o tema.			
Considero o tema do projeto pertinente.			
Considero que houve trabalho de equipa e cooperação entre pais-entidades-professores e alunos.			
Os objetivos propostos foram eficazes.			
Adquiri novas aprendizagens.			
Os resultados do projeto corresponderam às expectativas.			
Senti-me motivado para participar no projeto.			
Estou disponível para colaborar em futuros projetos.			
Pareceu-lhe um projeto válido e bem e bem organizado.			

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