



**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**

**Catarina Tarana Gonçalves Inocêncio**

Lisboa, julho de 2025



**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**

**Catarina Tarana Gonçalves Inocêncio**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a  
orientação da Professora Doutora Maria Fernanda dos Santos

Mendes Sampaio

Lisboa, julho de 2025



Escola Superior de Educação João de Deus

### Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo).....*Maria Fernanda dos Santos Mendes*  
.....*Sampaio*.....

Coorientador/a (nome completo).....  
.....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, .....*Carolina Tanana Gonçalves Travençolo*.....

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em .....*Mestrado em*  
.....*Educação Pré-Escolar 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, 7 de julho de 2025



*Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio*

## Agradecimentos

Chegar ao fim deste percurso acadêmico representa a concretização de um sonho construído com esforço, dedicação e, sobretudo, com o apoio de muitas pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este momento se tornasse possível.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio, pelo acompanhamento, disponibilidade, palavras de incentivo ao longo deste caminho, paciência, exigência e, acima de tudo, pela confiança que sempre depositou em mim. O seu apoio foi essencial para que este trabalho ganhasse forma e sentido.

A todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus, pelo conhecimento partilhado, pela exigência académica e, sobretudo, pelo apoio e inspiração ao longo deste percurso.

Aos educadores e professores que abriram as portas das suas salas para me receber ao longo do meu percurso acadêmico. A dedicação, disponibilidade, bem como as experiências educativas partilhadas, foram essenciais para o meu crescimento enquanto futura profissional.

Às minhas amigas, Inês D'Abreu, Filipa Osório e Patrícia Carreto que se tornaram companheiras de caminhada, partilhando dúvidas, ansiedades, conquistas e muitos sorrisos. Não teria sido o mesmo sem a vossa presença.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela força nos momentos difíceis e pela presença constante. Foram e continuam a ser o meu alicerce, a minha inspiração e o meu refúgio. Esta conquista também é vossa.

À Fátima, por todo o carinho, apoio e dedicação com que sempre me acompanhou ao longo do meu percurso acadêmico, tornou-se parte da minha família, mesmo sem partilharmos laços de sangue.

Ao Rodrigo, pelo companheirismo, paciência, amor e apoio em todas as fases deste processo. Obrigada por estares sempre ao meu lado, mesmo nos momentos mais desafiantes.

Por fim, uma homenagem sentida aos meus avós, que continuam presentes na minha pessoa. Foram fonte de amor, sabedoria e valores que continuam a guiar-me. Apesar da ausência física, senti a vossa presença em cada passo deste percurso. Dedico-vos esta conquista com eterna saudade, gratidão e amor.

A todos, o meu mais sincero obrigada.

## Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV reflete o percurso formativo realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em setembro de 2023 e concluído em julho de 2025.

Este documento encontra-se estruturado em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e de Trabalho de Projeto.

No primeiro capítulo, intitulado Relatos, são partilhadas dez experiências significativas que contribuíram de forma marcante para o meu desenvolvimento profissional. Cada situação é acompanhada por uma reflexão crítica, sustentada por diversos autores.

O segundo capítulo reúne oito planificações: quatro dirigidas ao contexto da Educação Pré-Escolar e outras quatro ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas propostas foram construídas tendo por base diferentes metodologias, recursos didáticos adequados e enquadramento teórico fundamentado na literatura especializada.

No terceiro capítulo são apresentados quatro dispositivos de avaliação, dois relativos à Educação Pré-Escolar e dois ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, contendo a análise dos dados recolhidos e a respetiva interpretação dos resultados obtidos.

O quarto e último capítulo é dedicado à apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto intitulado “GreenEdu” o qual teve como propósito sensibilizar as crianças para a importância dos espaços verdes.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais do relatório, nas quais se destacam os principais conhecimentos adquiridos, as dificuldades encontradas ao longo do processo e a possibilidade de dar continuidade e aprofundamento futuro deste percurso formativo.

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

## Abstract

The current Professional Internship Report I, II, III, and IV reflects the educational journey undertaken as part of the Professional Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, which began in September 2023 and concluded in July 2025.

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

The first chapter, entitled *Reports*, describes ten meaningful experiences that significantly contributed to my professional development. Each situation is accompanied by a critical reflection, supported by various authors.

The second chapter brings together eight lesson plans: four designed for the context of Pre-School Education and other four in the 1st Cycle of Basic Education. These proposals were developed based on different methodologies, appropriate teaching resources, and a theoretical framework grounded in specialized literature.

The third chapter presents four assessment devices: two related to Pre-School Education and two to the 1st Cycle of Basic Education. Each includes an analysis and interpretation of the results.

The fourth and final chapter is dedicated to the presentation of a Project Work entitled "*GreenEdu*", which aimed to raise children's awareness of the importance of green spaces.

Finally, I present the final considerations of this report are presented, highlighting the main knowledge acquired, the challenges encountered throughout the process, and the possibility of continuing and further deepening this educational journey in the future.

**Keywords:** Pre-School Education; Teaching of the 1st Cycle of the Basic Education; Professional Internship; Planning; Evaluation; Project Work.

## Índice:

Índice de Tabelas.....	X
Índice de Figuras.....	XII
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Identificação e contextualização do estágio profissional .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Calendarização e Cronograma .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Síntese do capítulo.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2. Relatos de Estágio.....</b>	<b>6</b>
1.2.1. Relato de Estágio 1.....	6
1.2.2. Relato de Estágio 2.....	9
1.2.3. Relato de Estágio 3.....	10
1.2.4. Relato de Estágio 4.....	12
1.2.5. Relato de Estágio 5.....	14
1.2.6. Relato de Estágio 6.....	16
1.2.7. Relato de Estágio 7.....	18
1.2.8. Relato de Estágio 8.....	19
1.2.9. Relato de Estágio 9.....	21
1.2.10. Relato de Estágio 10.....	22
<b>Capítulo 2 – Planificações.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1. Síntese do capítulo.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Fundamentação teórica.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3. Planificações em quadro .....</b>	<b>26</b>
2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática.....	26
2.3.2. Planificação da atividade no Domínio da Matemática.....	28
2.3.3. Planificação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo .....	30
2.3.4. Planificação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	31

2.3.5. Planificação da aula na componente de Português.....	33
2.3.6. Planificação da aula na componente de Português.....	35
2.3.7. Planificação da aula na componente de Estudo do Meio .....	38
2.3.8. Planificação da aula na componente de Matemática.....	40
<b>Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Síntese do capítulo.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. Fundamentação teórica.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Matemática .....</b>	<b>46</b>
3.3.1. Contextualização da atividade.....	46
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	46
3.3.3. Apresentação e análise de resultados .....	47
<b>3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....</b>	<b>49</b>
3.4.1. Contextualização da atividade.....	49
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	50
3.4.3. Apresentação e análise de resultados .....	51
<b>3.5. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho na componente de Português..</b>	<b>53</b>
3.5.1. Contextualização da proposta de trabalho.....	53
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	53
3.5.3. Apresentação e análise de resultados .....	55
<b>3.6. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho na componente de Matemática</b>	<b>57</b>
3.6.1. Contextualização da proposta de trabalho.....	57
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	57
3.6.3. Apresentação e análise de resultados .....	58
<b>Capítulo 4 – Proposta de um Trabalho de Projeto “GreenEdu”.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1. Introdução ao tema do projeto.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2. Fundamentação teórica.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3. Metodologia do projeto .....</b>	<b>64</b>
<b>4.4. A escolha do tema.....</b>	<b>65</b>

<b>4.5. Desenvolvimento do projeto</b> .....	66
4.5.1. Problema.....	66
4.5.2. Problemas parcelares.....	66
4.5.3. Destinatários.....	67
4.5.4. Entidades envolvidas.....	67
4.5.5. Motivação e negociação .....	67
4.5.6. Objetivos gerais.....	68
4.5.7. Objetivos específicos.....	69
4.5.8. Planeamento .....	69
4.5.9. Recursos .....	73
4.5.10. Produtos finais.....	74
4.5.11. Avaliação.....	74
<b>4.6. Calendarização</b> .....	75
<b>4.7. Considerações finais do projeto</b> .....	75
<b>Reflexão – Considerações Finais</b> .....	77
<b>Referências</b> .....	80
<b>Anexos</b> .....	87

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – <i>Calendarização e Cronograma do 1.º semestre</i> .....	4
<b>Tabela 2</b> – <i>Calendarização e Cronograma do 2.º semestre</i> .....	4
<b>Tabela 3</b> – <i>Calendarização e Cronograma do 3.º semestre</i> .....	5
<b>Tabela 4</b> – <i>Calendarização e Cronograma do 4.º semestre</i> .....	5
<b>Tabela 5</b> – <i>Planificação da atividade do Domínio da Matemática - 3 anos</i> .....	26
<b>Tabela 6</b> – <i>Planificação da atividade do Domínio da Matemática - 4 anos</i> .....	28
<b>Tabela 7</b> – <i>Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo - 5 anos</i> .....	30
<b>Tabela 8</b> – <i>Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 5 anos</i> .....	32
<b>Tabela 9</b> – <i>Planificação da aula da componente de Português - 1.º ano</i> .....	34
<b>Tabela 10</b> – <i>Planificação da aula da componente de Português - 2.º ano</i> .....	35
<b>Tabela 11</b> – <i>Planificação da aula da componente de Estudo do Meio - 3.º ano</i> .....	38
<b>Tabela 12</b> – <i>Planificação da aula da componente de Matemática - 4.º ano</i> .....	40
<b>Tabela 13</b> – <i>Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática</i> .....	47
<b>Tabela 14</b> – <i>Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i> .....	51
<b>Tabela 15</b> – <i>Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho na componente de Português</i> .....	54
<b>Tabela 16</b> – <i>Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho na componente de Matemática</i> .....	58
<b>Tabela 17</b> – <i>Calendarização do projeto “GreenEdu”</i> .....	75

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – <i>Material não estruturado: avental com o monstro das bolachas</i> .....	6
<b>Figura 2</b> – <i>Bolachas agrupadas por conjuntos</i> .....	8
<b>Figura 3</b> – <i>Material não estruturado: bolas de ping-pong</i> .....	10
<b>Figura 4</b> – <i>Material não estruturado: bolas de ping-pong</i> .....	10
<b>Figura 5</b> – <i>Atividade experimental: A água tem cor? A água tem cheiro? A água tem sabor?</i> .16	
<b>Figura 6</b> – <i>Cartazes realizados pela turma sobre a dentição, órgãos, ossos e músculos</i> .....	20
<b>Figura 7</b> – <i>Cartazes realizados pela turma sobre a dentição, órgãos, ossos e músculos</i> .....	20
<b>Figura 8</b> – <i>Cartazes realizados pela turma sobre a dentição, órgãos, ossos e músculos</i> .....	20
<b>Figura 9</b> – <i>Cartão para identificar o tipo de transformação</i> .....	21
<b>Figura 10</b> – <i>Atividade experimental: todos os materiais são bons condutores de eletricidade?</i> .....	24
<b>Figura 11</b> – <i>Atividade experimental: todos os materiais são bons condutores de eletricidade?</i> .....	24
<b>Figura 12</b> – <i>Resultados da avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática</i> ....	47
<b>Figura 13</b> – <i>Resultados da avaliação da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i> .....	51
<b>Figura 14</b> – <i>Resultados da avaliação da proposta de trabalho na componente de Português</i> ...55	
<b>Figura 15</b> – <i>Resultados da avaliação da proposta de trabalho na componente de Matemática</i> .....	59

## **Introdução**

Este Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante quatro semestres na Escola Superior de Educação João de Deus, nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. A defesa pública do mesmo permite-me obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na formação inicial, a experiência é considerada crucial, pois a componente prática deve envolver de maneira dinâmica os futuros profissionais, os professores cooperantes e os professores da instituição de formação, segundo Canário (2001, p.32) “(...) vaivém entre ideias e experiências, ou seja, entre a teoria e a prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial.”

Formosinho e Niza (2001, p.4), também partilham a opinião de que o objetivo da formação inicial passa por “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função de professor.”

O estágio caracteriza-se por ser um momento “em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (Gomes & Medeiros, 2005, p.21).

Todo o processo de estágio é supervisionado e acompanhado pela equipa de supervisão pedagógica e de um educador/professor cooperante titular por um grupo ou turma. As realizações destes estágios profissionais ofereceram um valioso contato e interação com crianças de diversas idades, educadores, professores, diretores, funcionários e colegas.

Oliveira-Formosinho (2002) defende que a supervisão é o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Neste relatório faço a narrativa das atividades/aulas de estágios realizados em 4 semestres, que abrangem os três níveis de Educação Pré-Escolar e todos os níveis de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório está dividido em quatro capítulos: Relatórios de Estágio, Planificações, Dispositivos de avaliação e uma proposta de Trabalho de Projeto intitulado de “GreenEdu”.

A prática pedagógica na formação inicial é muito valorizada pelos futuros profissionais em educação, caracterizando-a como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2001, p.50).

De acordo com Almeida e Pimenta (2015), o estágio proporciona:

Aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula). (p.16)

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

O período de estágio curricular do 1.º semestre decorreu nos três anos de idade entre 09 de outubro de 2023 a 15 de dezembro de 2023 e nos 4 anos de idade entre 05 de janeiro de 2024 a 09 de fevereiro de 2024.

Realizei o estágio profissional numa IPSS, denominada escola (A), que integra as valências de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico englobando crianças desde 12 meses aos 10 anos.

A escola (A) dispõe de uma horta pedagógica e três espaços de recreio: uma parte coberta que pode ser utilizada pelas crianças das valências da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando o clima não permite brincar ao ar livre. As crianças das valências de Creche, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo têm espaços próprios para brincarem com equipamentos adequados às suas idades. O espaço destinado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta uma vasta área para que possam brincar livremente e está equipado com um campo de jogos coletivos.

O edifício está dividido em dois pavilhões: no pavilhão A situa-se a secretaria, sala de professores, sala de isolamento, creche, duas salas destinadas à faixa etária dos três anos de idade, ginásio, balneários, casas de banho, refeitório e cozinha (com várias salas em anexo, nomeadamente, a lavandaria e as despensas). No pavilhão B, encontra-se as salas do 1.º Ciclo

do Ensino Básico, quatro salas da Educação Pré-Escolar (4 e 5 anos), biblioteca, laboratório e casas de banho.

A escola (A) possui, aproximadamente, 450 alunos e uma direção formada por uma diretora pedagógica da Educação Pré-Escolar e uma diretora pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na totalidade, há 18 docentes e 25 não docentes.

O segundo período de estágio curricular do 1.º semestre decorreu na faixa etária dos cinco anos de idade entre 04 de março de 2024 a 05 de julho de 2024.

Concretizei o estágio profissional numa IPSS, denominada escola (B), que integra as valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico englobando crianças desde os 3 anos aos 10 anos.

A escola (B) possui doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala para diversos fins, um gabinete de Direção, uma secretária, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos destinadas a adultos e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

A instituição tem, aproximadamente, 300 alunos, uma direção com dois diretores, seis docentes da valência de Educação Pré-Escolar e dezasseis docentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde oito desses docentes são professores titulares, dois professores de apoio, dois professores de Inglês, um professor de Música, um professor de Educação Física, uma professora de Informática e uma professora de Artes.

O terceiro e quarto período de estágio curricular do 3.º e 4.º semestre ocorreu também na escola (B) na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando crianças com idades entre os 7 anos e os 10 anos.

Os estágios profissionais III e IV decorreram, nessa instituição, entre os dias 11 de outubro de 2024 e 04 de julho de 2025.

## **2. Calendarização e Cronograma**

O Estágio Profissional acompanhou o meu percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e organizou-se em quatro semestres.

O cronograma apresentado reúne as atividades e aulas realizadas ao longo dos diferentes semestres, na valência de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o devido

acompanhamento das professoras/educadoras cooperantes e das professoras da equipa de supervisão pedagógica.

Assim, nas tabelas 1, 2, 3 e 4, apresento as diferentes atividades/aulas relativas ao Estágio Profissional de cada semestre, evidenciando também, os diversos momentos significativos ao longo do estágio, especialmente, as reuniões de estágio, as orientações tutoriais e a elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

Durante o primeiro ano de Mestrado, estagiei com três grupos de Educação Pré-Escolar, nomeadamente, os 3 e os 4 anos na escola (A) e os 5 anos na escola (B). No segundo ano de Mestrado, estagiei na escola (B) na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 1**

*Calendarização e Cronograma do 1.º semestre*

<b>Seminário de Contacto com a Realidade Educativa</b>	20 de setembro a 29 de setembro
<b>3 anos</b>	09 de outubro de 2023 a 15 de dezembro de 2023
<b>Atividade avaliada</b>	04 de dezembro de 2023
<b>Atividade de dia inteiro</b>	17 de novembro de 2023
<b>4 anos</b>	05 de janeiro de 2024 a 09 de fevereiro de 2024
<b>Atividade avaliada</b>	19 de janeiro de 2024
<b>Atividade de dia inteiro</b>	02 de fevereiro de 2024
<b>Reuniões de estágio</b>	04 de dezembro de 2024 / 19 de janeiro de 2024/ 23 de fevereiro de 2024
<b>Orientação tutorial</b>	2 horas semanais
<b>Elaboração do Relatório de Estágio Profissional</b>	09 de outubro de 2023 a 09 fevereiro de 2024

**Tabela 2**

*Calendarização e Cronograma do 2.º semestre*

<b>Seminário de Contacto com a Realidade Educativa</b>	26 de fevereiro de 2024 a 01 de março de 2024
<b>5 anos</b>	04 de março de 2024 a 05 de julho de 2024
<b>Atividade avaliada</b>	29 de abril de 2024 e 24 de junho de 2024
<b>Atividade de dia inteiro</b>	09 de abril de 2024 e 28 de maio de 2024
<b>Reuniões de estágio</b>	29 de abril de 2024, 24 de junho de 2024 e
<b>Orientação tutorial</b>	2 horas semanais
<b>Elaboração do Relatório de Estágio Profissional</b>	04 de março de 2024 a 05 de julho de 2024

### Tabela 3

#### Calendarização e Cronograma do 3.º semestre

<b>Seminário de Contacto com a Realidade Educativa</b>	23 de setembro de 2024 a 04 de outubro de 2024
<b>2.º ano</b>	11 de outubro de 2024 a 06 de dezembro de 2024
<b>Aula avaliada</b>	29 de novembro de 2024
<b>Aula de dia inteiro</b>	11 de novembro de 2024
<b>Reuniões de estágio</b>	29 de novembro de 2024 e 14 de fevereiro de 2025
<b>3.º ano</b>	09 de dezembro de 2024 a 07 de fevereiro de 2025
<b>Aula avaliada</b>	20 de janeiro de 2025
<b>Aula de dia inteiro</b>	31 de janeiro de 2025 e 07 de fevereiro de 2025
<b>Reuniões de estágio</b>	20 de janeiro de 2025 e 14 de fevereiro de 2025
<b>Orientação tutorial</b>	2 horas semanais
<b>Elaboração do Relatório de Estágio Profissional</b>	08 de outubro de 2024 a 07 de fevereiro de 2025

### Tabela 4

#### Calendarização e Cronograma do 4.º semestre

<b>Seminário de Contacto com a Realidade Educativa</b>	17 de fevereiro de 2025 a 22 de fevereiro de 2025
<b>1.º ano</b>	09 de maio de 2025 a 04 de julho de 2025
<b>Aula avaliada</b>	30 de maio de 2025
<b>Aula de dia inteiro</b>	23 de maio de 2025
<b>Reuniões de estágio</b>	30 de maio de 2025 e 10 de julho de 2025
<b>4.º ano</b>	24 de fevereiro de 2025 a 05 de maio de 2025
<b>Aula avaliada</b>	28 de março de 2025
<b>Aula de dia inteiro</b>	14 de março de 2025
<b>Reuniões de estágio</b>	28 de março de 2025 e 10 de julho de 2025
<b>Orientação tutorial</b>	2 horas semanais
<b>Elaboração do Relatório de Estágio Profissional</b>	24 de fevereiro de 2025 a 04 de julho de 2025

# Capítulo 1 – Relatos de Estágio

## 1.1. Síntese do capítulo

Neste primeiro capítulo irei expor dez relatos de atividades/aulas que considero serem pertinentes, assim como a sua fundamentação teórica apoiada por diversos autores.

Sete dos dez relatos apresentados são de observações práticas concretizadas por docentes titulares/colegas de estágio e os restantes relatos são atividades/aulas realizadas por mim.

Neste capítulo encontram-se relatos das diversas áreas da valência da Educação Pré-Escolar e das componentes do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1.2. Relatos de Estágio

### 1.2.1. Relato de Estágio 1

No dia 30 de outubro de 2023, tive oportunidade de observar uma atividade do Domínio da Matemática integrada na Área de Expressão e Comunicação, dinamizada pela educadora num grupo de 3 anos. Para a realização da atividade, a educadora recorreu a um material não estruturado, destacando-se a utilização de um avental ilustrado com a figura do “monstro das bolachas” e um pote contendo várias bolachas (Figura 1).

#### Figura 1

*Material não estruturado: avental com o monstro das bolachas*



Baroody (2002, p.333) acrescenta que é nos “níveis iniciais que é moldada a predisposição para a aprendizagem e uso da matemática e, em muitos casos, fixada para sempre”.

Previamente, a educadora solicitou às crianças que se sentassem no chão, formando uma roda, enquanto se dirigia à despensa para recolher o material necessário para a atividade. Já com o avental colocado, questionou o grupo sobre a personagem representada na “sua barriga”, tendo as crianças identificando a figura como o “monstro das bolachas”. De seguida, a educadora contextualizou a atividade, explicando que o “monstro” estava com fome, mas não se recordava do local onde havia guardado as bolachas. Regressou então à despensa para buscar as bolachas e entregou uma a cada criança, enquanto explicava as orientações da atividade.

Posteriormente, a educadora convidou uma das crianças a levantar-se e colocar a sua bolacha na boca do “monstro das bolachas”, afixando-a no avental. De seguida, questionou o grupo sobre a quantidade de bolachas que o “monstro” estaria a comer e em coro as crianças responderam “uma bolacha”.

Segundo Cardoso (2002) os materiais podem integrar elementos de mediação na aprendizagem, na construção, desenvolvimento e formação de determinadas aprendizagens em que o primeiro contacto das crianças com os materiais deve ser feito de forma lúdica, de modo que consigam explorá-lo livremente.

Para a aprendizagem da matemática, não é só a manipulação dos materiais que é relevante, mas também “a ação mental que é estimulada quando a criança tem a possibilidade de ter os objetos e os diferentes materiais nas suas mãos” (Alsina, 2004, p.9).

A educadora continuou a realizar o mesmo procedimento com todas as crianças, promovendo a participação individual de cada uma. Ao longo da atividade, formulou oralmente pequenas situações problemáticas envolvendo operações de adição e subtração, questionando o grupo sobre a quantidade de bolachas que o “monstro” tinha na boca, quantas bolachas haviam sido adicionadas e quantas já tinha “comido”.

As primeiras experiências matemáticas das crianças são essenciais nas atitudes e conceções que formam relativamente a esta área. Se essas práticas forem significativas, então as crianças desenvolvem atitudes, valores, destrezas e habilidades favoráveis e tornam-se mais confiantes, autónomas e flexíveis na sua aprendizagem matemática (Rodrigues, 2010).

O autor supracitado destaca a identificação precoce da importância da matemática como um forte instrumento de comunicação e de interpretação do real, executado de modo lúdico e criativo, ajuda as crianças a fortalecerem as suas capacidades neste domínio.

Posteriormente, a educadora colocou as bolachas no pote e dirigiu-se novamente à despensa para ir buscar um conjunto de cartões. Estes apresentavam uma letra maiúscula no canto superior esquerdo e tinham como finalidade representar diferentes conjuntos.

Seguidamente, a educadora introduziu o conceito de conjunto, explicando às crianças que deveriam agrupar as bolachas que fossem iguais, ou seja, que apresentassem a mesma decoração. Individualmente, cada criança foi chamada a aproximar-se do pote para retirar uma bolacha e colocá-la no respetivo conjunto, de acordo com as semelhanças visuais identificadas. (Figura 2).

## **Figura 2**

*Bolachas agrupadas por conjuntos*



Para Moreira e Oliveira (2003), a educadora precisa colocar à disposição das crianças todo o tipo de materiais manipuláveis e dar-lhes tempo para se adaptarem, explorando-os como pretendem, devendo estar por próximo para as questionar, levando-as a pensar e a justificar oralmente o que fizeram, permitindo-lhes mostrar a importância da comunicação, em particular da comunicação matemática: Questões como: O que estás a fazer? O que fizeste antes? podem ajudar a criança a refletir. Ou ainda outras como: O que acontece se...? E agora, o que vai acontecer? levam a criança a fazer previsões. Também perguntar à criança: porque é que fizeste...? leva-a a justificar o que está a fazer.

Após todas as bolachas terem sido agrupadas de acordo com as suas características, a educadora convidou algumas crianças a contar o número de bolachas existentes em cada conjunto e, seguidamente, promoveu a comparação entre os conjuntos, abordando os conceitos de maior, menor e igual, de forma acessível à faixa etária.

Com esta atividade, a educadora proporcionou uma abordagem lúdica e significativa ao conceito de conjuntos, às operações de adição e subtração, bem como o desenvolvimento da noção de quantidade.

### 1.2.2. Relato de Estágio 2

No decorrer do estágio, a 13 de novembro de 2023, observei uma atividade desenvolvida na Área de Conhecimento do Mundo, realizada pela educadora da faixa etária dos 3 anos e tinha como objetivo que as crianças cortassem a fruta autonomamente.

As competências que estão relacionadas com a autonomia da criança são essenciais para o seu desenvolvimento nos anos de idade pré-escolar. Por isso, deve existir sempre uma figura de autoridade (educador, professor ou família) para impor e regular o comportamento da criança enquanto esta descobre a sua autonomia (Barros, 2004)

Para Silva (2009, p.4), trata-se de “uma busca pelo fazer sozinha, pelo decidir sozinha”, ações estas que se exteriorizam pela criança, com especial destaque no início da idade pré-escolar.

Ao longo da semana, a educadora foi dialogando com as crianças sobre frutas e legumes típicos do outono. Nesse dia, uma criança trouxe de casa uma abóbora e a educadora falou com o grupo sobre as características da mesma, incluindo a sua constituição e textura. Em seguida, contextualizou a atividade pedindo a colaboração das crianças para cortarem a abóbora que a cozinheira iria colocar na sopa.

As crianças sentaram-se nos seus respetivos lugares, enquanto a educadora, com o apoio a auxiliar, cortavam a abóbora e dividiam-na em fatias para colocar em cima de cada mesa. Foi entregue a cada criança uma fatia de abóbora e uma faca, sendo reforçado pela educadora a importância de manusear o objeto com precaução, alertando para os possíveis riscos de se magoarem ou de causarem ferimentos aos colegas.

Seguidamente, a educadora procedeu à demonstração da tarefa, exemplificando os passos a seguir: segurar a faca com uma das mãos, segurar a abóbora com a outra e cortá-la em pedaços, utilizando a faca na posição horizontal.

Epstein e Hohmann (2019) asseguram que, durante a idade pré-escolar, as crianças estão aptas a realizar atividades por si mesmas sem se colocarem em situações de risco, e por isso, os adultos necessitam de oferecer-lhes experiências promotoras de maior autonomia.

O grupo realizou a atividade de forma autónoma, sendo evidente o interesse e atenção demonstrado pelas crianças. A educadora, a auxiliar e as estagiárias mantiveram uma supervisão constante ao longo de toda a atividade, com o objetivo de prevenir eventuais contratempos e garantir a segurança de todo o grupo.

De acordo com Santos e Rubio (2014, p.6), o educador não pode libertar-se do seu papel como promotor desta autonomia, precisando partir da gestão da sua sala para o fazer. Isto é, para desenvolver essa autonomia é preciso oferecer às crianças diversos materiais, sugerir tarefas, atividades propositadamente refletidas e planificadas de forma a promover “o trabalho individual, assim como o coletivo e cooperativo”, para que a sua autonomia seja alcançada nos seus diversos sentidos.

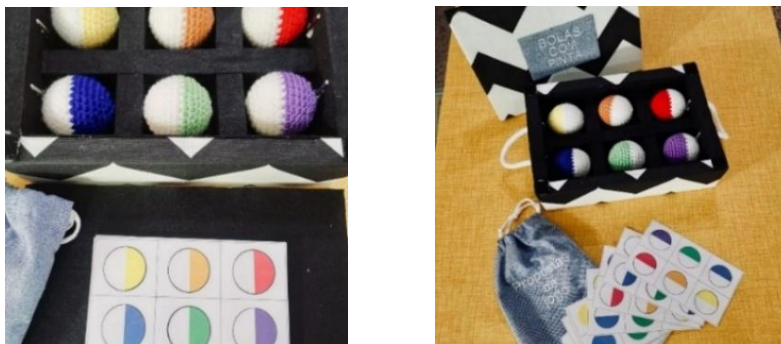
No final da atividade, a educadora elogiou o desempenho das crianças e reforçou positivamente a sua participação.

### 1.2.3. Relato de Estágio 3

A 17 de fevereiro de 2025 tive oportunidade de observar e participar numa atividade do Domínio da Matemática incluída na Área de Expressão e Comunicação, orientada pela educadora da faixa etária dos 3 anos. A atividade teve como ponto de partida a história *A Galinha dos Ovos de Ouro*, que serviu de inspiração para a construção de sequências, utilizando bolas de pingue-pongue como material de apoio. (Figura 3 e 4).

#### Figura 3 e 4

*Material não estruturado: bolas de ping-pong*



A atividade teve como principais objetivos: o desenvolvimento do raciocínio lógico, a consolidação da noção de sequência, a capacidade de identificação e reprodução de padrões simples. Além disso, com esta atividade, a educadora procurou estimular a atenção, a concentração e a motricidade fina das crianças.

A educadora iniciou a atividade com a leitura expressiva da história *A Galinha dos Ovos de Ouro*, captando a atenção do grupo e promovendo momentos de interação, incentivando as crianças a antecipar os acontecimentos ao longo da narrativa.

A leitura de histórias é fundamental na Educação Pré-Escolar e deve ser incentivada e privilegiada. Mata (2008, p.78) sustenta 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.”

Após a leitura da história, as crianças dirigiram-se para os lugares previamente indicados, e foi-lhes apresentada uma caixa de ovos contendo no seu interior bolas de pingue-pongue com diferentes cores que serviam para simbolizar os "ovos de ouro" mencionados na narrativa. Posteriormente, a educadora estabeleceu uma regra para a realização da atividade: as bolas não deveriam ser retiradas da caixa, sendo apenas permitido a sua rotação utilizando o dedo indicador.

"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)

A educadora iniciou a atividade colando no quadro um padrão de sequência formado com as bolas de ping-pong. De seguida, solicitou as crianças que observassem atentamente o padrão e tentassem reproduzir a sequência apresentada.

A atividade começou com padrões simples (com a parte branca das bolas virada para cima), evoluindo gradualmente para desafios mais complexos, como posicionar a parte colorida das bolas para a esquerda, de acordo com a ordem visual apresentada.

Para Caldeira e Reis (2013, p.7), “o ato de manipular permite descobrir padrões, ultrapassar o erro, criando relações que são essenciais para aprender matemática.” As crianças demonstraram grande entusiasmo ao manusear as bolas de pingue-pongue e ao tentarem reproduzir as sequências propostas. Algumas conseguiram identificar e continuar corretamente os padrões, enquanto outras necessitaram de apoio e reforço visual.

Com o intuito de tornar a atividade mais desafiante e lúdica, a educadora incentivou o grupo a criar as suas próprias sequências. Para apoiar esta fase da atividade, foi entregue a cada criança um caderno contendo diversas imagens com exemplos de sequências que deveriam tentar reproduzir de forma autónoma.

Silva et al. (2016), consideram que:

O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. (p.75)

A atividade revelou-se particularmente enriquecedora, ao proporcionar uma abordagem concreta e visual dos conceitos matemáticos abordados. A articulação entre a história e a componente prática favoreceu a compreensão dos conteúdos e promoveu um elevado nível de envolvimento por parte do grupo. A utilização de materiais manipuláveis não estruturados, como as bolas de pingue-pongue, demonstrou-se eficaz para captar o interesse das crianças e facilitar a aprendizagem.

Segundo Caldeira (2009, p.16) os materiais manipulativos “são facilitadores duma aprendizagem significativa, quando aliam o sentido lúdico ao jogo.” Dado que a criança “explora, experimenta, deduz, comunica, ultrapassa o erro, agiliza o raciocínio, fazendo a “ponte” entre o concreto e o abstrato”.

#### **1.2.4. Relato de Estágio 4**

No dia 19 de janeiro de 2024 dinamizei uma atividade do Domínio da Matemática integrada na Área de Expressão e Comunicação, dirigida à faixa etária dos 4 anos. Para a concretização da atividade, recorri à utilização do material manipulável estruturado Cuisenaire.

O Material Cuisenaire constitui um recurso que ajuda na compreensão dos significados numéricos, exploração de relações entre números, compreensão das grandezas relativas dos números, no desenvolvimento de intuições sobre os resultados de operações com números e padrões de objetos comuns (Caldeira 2009).

Iniciei a atividade distribuindo o material e colocando questões dirigidas às crianças sobre o mesmo, nomeadamente, as diferenças de tamanho e cor. Na visão de Damas et. al. (2010):

A utilização orientada de Materiais Manipuláveis Estruturados, coloca as crianças em situações mais complexas envolvendo-as, numa linguagem matemática e

libertando-as de eventuais mecanismos que poderão estar habituadas. Estas experiências, além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza. (p.5)

De seguida, solicitei às crianças que construíssem a “Escada do Cuisenaire” por ordem crescente, com a indicação de que a disposição das peças deveria iniciar-se do lado esquerdo. Segundo Maria (2012), a lateralidade é uma habilidade importante, no que toca ao desenvolvimento infantil, pois está diretamente ligada à perceção do corpo e do espaço, essenciais ao desenvolvimento infantil.

No decorrer da atividade, fui alertada por uma professora da equipa de supervisão pedagógica para a importância de observar atentamente se todas as crianças estavam a executar corretamente a tarefa proposta. Durão e Almeida (2017, p.72) consideram que “a supervisão apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas”.

Os mesmos autores destacam 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).

Prestei apoio individualizado às crianças que demonstraram maiores dificuldades na realização da tarefa, explicando de forma simplificada as unidades de cada peça. Procurei, assim, respeitar a importância de articular os conhecimentos prévios das crianças com novas aprendizagens, promovendo uma compreensão progressiva e significativa. Silva e Silva (2017, p.6) ressaltam 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.”

Em seguida, dinamizei o “jogo dos comboios” com apoio de uma apresentação *PowerPoint*. A cada imagem projetada, surgia um algarismo associado a um comboio e as crianças eram desafiadas a construir as respetivas carruagens desse comboio, somando peças com diferentes unidades. Segundo Pastells (2004, p.6), o jogo “é um recurso de aprendizagem indispensável no ensino da Matemática, pelo que, em contexto escolar, se deveria integrar dentro do próprio programa, de uma forma séria e rigorosa” sem esquecer de definir os objetivos a alcançar e operacionalizar a avaliação das atividades lúdicas.

No final da atividade, promovi um momento de reflexão, questionando o grupo sobre as combinações realizadas e incentivando a verbalização do raciocínio utilizado.

De acordo com Alves et. al. (2015, p.295), o desenvolvimento do raciocínio matemático deve recair em atividades que possibilitem às crianças refletir e pensar sobre o porquê das coisas, ajudando-as “a valorizarem a sua forma de pensar, a argumentarem e a fundamentarem o seu pensamento, a analisarem o raciocínio dos colegas e a sistematizarem as aprendizagens e os conceitos matemáticos.”

### **1.2.5. Relato de Estágio 5**

No dia 10 de maio de 2024, acompanhei um grupo de crianças na faixa etária dos 5 anos numa visita de estudo ao Jardim Zoológico, localizado no distrito de Lisboa. A partida estava inicialmente agendada para as 9h30m, mas só foi possível sair da escola (B) às 10h. Antes da saída da escola, colaborei a educadora na organização e distribuição dos lanches, almoços e garrafas de águas, uma vez que a visita iria realizar-se o dia todo.

As crianças, antes de saírem da escola, dirigiram-se à casa de banho e, posteriormente, organizaram-se em pares, formando o habitual “comboio”, para seguirem em direção ao autocarro. Importa referir que, enquanto aguardavam a chegada do transporte, as educadoras titulares, entregaram uma peça de fruta a cada criança e procederam à contagem dos grupos, certificando-se que todos estavam presentes.

Ao entrar no autocarro, as educadoras asseguraram-se de que existiam cadeiras para todas as crianças, realizaram uma nova contagem dos grupos e verificaram se os cintos de segurança estavam devidamente colocados, garantindo, assim, as condições necessárias para o início da viagem. Durante o trajeto, os grupos revelaram grande entusiasmo e alegria, evidenciando a expectativa associada à visita.

Com um ligeiro atraso, a chegada ao Jardim Zoológico de Lisboa ocorreu por volta das 10h30m da manhã. À entrada, as crianças foram recebidas por diversos guias do centro pedagógico do Jardim Zoológico. A cada guia foi atribuído um grupo específico, acompanhando ao longo das atividades programas para o período da manhã.

Almeida e Vasconcelos (2013, p.58) defendem que “o discurso pedagógico passa a não ser exclusivo dos professores, o que permite abrir horizontes aos alunos. E possibilitam que estes contactem com a realidade de diferentes profissões. Toda a experiência de vida destas pessoas pode igualmente ser importante.”

A visita teve início com um jogo dinamizado pela guia, centrado nos cinco sentidos e na sua relação com diversos animais existentes no Jardim Zoológico. O objetivo da atividade era que as crianças resolvessem determinados desafios relacionados com os animais apresentados, de modo a conquistar uma peça do *puzzle* correspondente a um dos cinco sentidos.

Ao longo da visita, a guia manteve uma interação constante com o grupo, partilhando curiosidades sobre os animais observados e formulando questões dirigidas às crianças, com o intuito de identificar e explorar as suas conceções prévias acerca dos mesmos.

Após a conquista das peças do *puzzle*, a guia pediu ao grupo para formarem um círculo, solicitando às crianças que possuíam as peças do mesmo, para se dirigirem ao centro e, em conjunto, montarem o *puzzle*. Este momento final permitiu consolidar os conteúdos explorados ao longo da visita, promovendo a participação ativa de todos.

Concluída a atividade, a guia despediu-se do grupo e as crianças continuaram a visita de estudo sob orientação da educadora. Esta, por sua vez, reorganizou o grupo e conduziu-o até à área dos pelicanos, onde tiveram oportunidade de observar a alimentação destas aves por parte da cuidadora, que, simultaneamente, partilhou algumas curiosidades sobre estes animais.

Posteriormente, as crianças encaminharam-se para a área destinada às refeições sentando-se na mesa que lhes havia sido atribuída. No decorrer do almoço, as crianças foram auxiliadas pelas educadoras e auxiliares, garantindo-se o acompanhamento adequado de todo o grupo. Após terminarem a refeição, a educadora organizou novamente o grupo e encaminhou-o até ao local onde iria decorrer o espetáculo das aves.

No período da tarde, devido ao calor que se fazia sentir, as crianças comeram um gelado e brincaram livremente pelo espaço delimitado pela educadora. Com o aproximar das 14h, o grupo foi novamente organizado e encaminhado para o espetáculo dos golfinhos.

Após o espetáculo, as crianças regressaram à área destinada às refeições para lanchar. No final do lanche foi realizada uma nova contagem das crianças e, ordenadamente, foram encaminhadas para o autocarro, que as transportou de volta para a escola, chegando à mesma por volta das 17h.

A realização de uma visita de estudo é uma estratégia estimuladora devido ao seu carácter motivador e lúdico. Este género de atividades desenvolve uma relação educador/professor-criança. As visitas de estudo são uma “oportunidade de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de

conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade” (Rebello, 2014, p.17).

### 1.2.6. Relato de Estágio 6

No dia 26 de maio de 2024, presenciei uma atividade na Área do Conhecimento do Mundo, orientada pela educadora da faixa etária dos 5 anos. A atividade consistia na realização de uma atividade experimental, com o intuito de promover o pensamento científico.

Para Sá e Varela (2004), a realização de atividades experimentais oferece às crianças o poder de manifestarem as suas opiniões, levantar hipóteses e contestar entre si e o professor. Deste modo, estas atividades desenvolvem a socialização e a interação entre os pares, estimulando a comunicação e participação.

A educadora preparou previamente os materiais necessários e solicitou às estagiárias que os distribuíssem pelas crianças. Com os recipientes dispostos sobre as mesas, a educadora iniciou a atividade questionando algumas crianças sobre os líquidos presentes no interior dos recipientes, identificando-se a água, o leite e o sumo (Figura 5).

#### Figura 5

*Atividade experimental: “A água tem cor?”; “A água tem cheiro?” e “A água tem sabor?”*



Posteriormente, a educadora distribuiu o protocolo experimental, leu-o em voz alta e explicou que a atividade experimental estaria organizada em três momentos distintos, correspondentes a três questões-problema: “A água tem cor?”; “A água tem cheiro?” e “A água tem sabor?”.

Reis (2008, p.17) afirma que “o trabalho investigativo, sempre que envolva a procura de soluções para problemas levantados pelo educador/professor ou pelas crianças, constitui um instrumento adequado ao desenvolvimento de capacidades como observar, classificar, prever, medir, interpretar, discutir, colaborar e comunicar”.

Seguidamente, a educadora solicitou a uma das crianças que lesse em voz alta o procedimento da atividade 1, referente à questão-problema “A água tem cor?”. De forma a garantir a compreensão por parte de todo o grupo, a educadora releu o procedimento em voz alta. Esta primeira atividade consistia na observação dos três recipientes e assinalar na tabela se o recipiente 1 (água) tinha ou não cor, repetindo o mesmo processo para os recipientes seguintes que continham leite e sumo.

Martins et al. (2007, p. 26) fortalecem que “desde cedo as crianças começam a desenvolver progressivamente as suas próprias conceções acerca do mundo, a estar atentas a determinadas regularidades e a identificá-las através de uma designação.”

A educadora proporcionou às crianças a oportunidade de registarem as suas observações na tabela correspondente para esse efeito. Em seguida, retomou a questão-problema da atividade 1 e introduziu um novo conceito científico, explicando que, por não apresentar cor, a água é considerada incolor.

As atividades experimentais serem verdadeiramente proveitosas para as crianças, devem ter como base problemas do dia-a-dia, do quotidiano e do mundo em que vivem, por isso “cabe ao professor a responsabilidade de utilizar meios e processos para que os alunos atinjam o conhecimento” (Sousa, 2012, p.19).

A educadora procedeu de forma semelhante na atividade 2, correspondente à questão-problema “A água tem cheiro?”. As crianças foram solicitadas a cheirar os três recipientes e a realizar a correspondência das imagens (água, leite e sumo) aos retângulos identificados com as opções “tem cheiro” ou “não tem cheiro”. No final desta atividade, a educadora introduziu uma nova palavra ao vocabulário das crianças, explicando que, por não apresentar cheiro, a água é inodora.

Na atividade 3, referente à questão-problema “A água tem sabor?”, as crianças provaram o conteúdo que estava no interior dos três recipientes e registaram, numa tabela, quais os líquidos que apresentavam sabor e os que não apresentavam sabor. No decorrer deste procedimento, foi elucidado que uma substância que não tem sabor, como é o caso da água, é designada por substância insípida.

À medida que eram introduzidos os novos conceitos, como incolor, inodora e insípida, a educadora escrevia a palavra no quadro pronunciando-a em voz alta, explicava o seu significado e incentivava o grupo a repeti-la, promovendo, assim, a apropriação de vocabulário científico. No final das três atividades experimentais, a educadora realizou um breve resumo das mesmas

e voltou a questionar as crianças sobre o significado das três palavras abordadas ao longo das atividades.

Segundo Pereira (2002), as atividades experimentais proporcionam o desenvolvimento do conhecimento científico como também incentivam o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, visto que as crianças precisam de comunicar entre si. Por isso, utilizam a linguagem oral para compreenderem os sons e significados das palavras, podendo aplicá-los, assim, na linguagem escrita.

### **1.2.7. Relato de Estágio 7**

No âmbito da prática de ensino supervisionada, assisti a uma aula de Português dinamizada por uma colega de estágio, dirigida a uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A aula observada teve como objetivo principal levar os alunos a identificar e aplicar a estrutura básica de um texto narrativo, nomeadamente, introdução, desenvolvimento e conclusão. A colega iniciou a aula com uma breve conversa, questionando os alunos sobre o seu conhecimento acerca de contos tradicionais. Esta abordagem inicial permitiu saber mais sobre os conhecimentos prévios dos alunos e motivá-los para o tema.

Para Magalhães (2009), a dimensão, a linguagem e os temas de certos contos correspondem às preferências do público, integrando-se num conjunto de obras que respondem ao imaginário infantil, enquanto reforçam crenças e valores.

De seguida, com recurso a um *PowerPoint*, a colega introduziu os conceitos de introdução, desenvolvimento e conclusão, utilizando como exemplo o conto tradicional *A lebre e a tartaruga*. Os alunos participaram ativamente, lendo em voz alta as definições correspondentes a cada uma das partes da estrutura do texto narrativo.

Segundo Ruivo (2009, p.65), “compete ao educador/professor implementar estratégias adequadas para promover e otimizar a compreensão da funcionalidade da leitura através do uso de material literário diversificado, condição sem a qual pode estar comprometido o sucesso escolar de uma criança”.

Posteriormente, a estagiária propôs uma atividade interativa sob a forma de um jogo de ordenação, no qual os alunos teriam de arrastar as imagens relacionadas com o conto *A lebre e a tartaruga*, de modo a organizá-las corretamente segundo a estrutura narrativa previamente abordada. Esta tarefa foi realizada em grande grupo e serviu como momento de consolidação dos conteúdos abordados anteriormente.

Após o jogo, os alunos foram organizados em pequenos grupos de trabalho com a indicação que teriam 10 minutos para realizar a tarefa. A cada grupo foi atribuído um conto tradicional e o desafio de organizar o conto em três momentos (introdução, desenvolvimento e conclusão), colando o resultado numa cartolina A3 juntamente com o título do conto. No final, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma, explicando a sequência escolhida e recontando oralmente o conto.

De acordo Pato (1997, p.9), “o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com os outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir”.

A aula revelou-se bem estruturada e alinhada com os objetivos propostos para o 1.º Ciclo, promovendo competências de compreensão leitora, estruturação de ideias e trabalho cooperativo. A escolha de contos tradicionais e o recurso a jogos digitais tornaram a aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos.

### **1.2.8. Relato de Estágio 8**

No dia 02 de dezembro de 2024, assisti a uma aula de Estudo do Meio, orientada pela professora titular do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A aula começou com uma breve revisão dos conteúdos relativos ao corpo humano com especial foco nos órgãos, dentição, ossos e músculos.

A professora dividiu o quadro em três colunas com os respetivos temas: dentição, órgãos, ossos/músculos. Para cada tema, escreveu algumas frases explicativas relativamente às funções e características dos mesmos. Em simultâneo, desenhou no quadro ilustrações representativas, como os dentes, o coração e o esqueleto, facilitando a compreensão visual dos conteúdos.

De seguida, a turma foi organizada em pequenos grupos, sendo atribuído a cada grupo um dos temas em estudo (dentição, órgãos, ossos/músculos). A professora disponibilizou os materiais necessários para a realização do cartaz informativo: uma cartolina A3, tesouras, cola e imagens relacionadas com o respetivo tema.

A formação de grupos de trabalho cooperativo, oferece às crianças a possibilidade de serem figuras centrais no processo de aprendizagem, assumindo assim que “o professor não é o único que ensina, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de ensinar-se mutuamente”. (Silva et al., 2018, p. 16).

Antes de iniciarem a atividade, a professora informou os grupos que teriam 10 minutos para planear o trabalho, nomeadamente definir a estrutura do cartaz e distribuir tarefas entre os

elementos do grupo. Após terminar o tempo estimulado para a organização, cada grupo identificou no quadro as frases que correspondiam ao seu tema e iniciou a construção do respectivo cartaz.

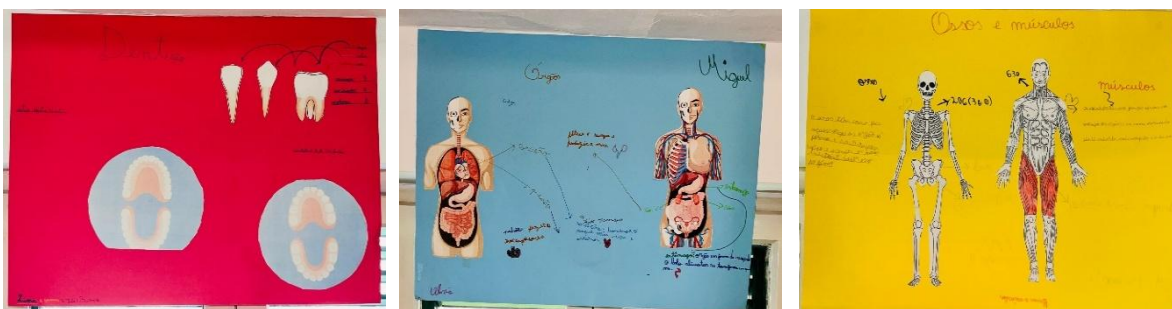
Silva et al. (2018, p.16) entendem a aprendizagem cooperativa como um “conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem.” Esta estratégia de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos.

No decorrer do trabalho, os alunos desempenharam diferentes funções: uns copiavam as frases do quadro, enquanto outros recortavam e colavam as imagens fornecidas pela professora, criando, assim, um cartaz informativo. Durante o processo, foi evidente o diálogo entre os elementos de cada grupo, à medida que tomavam decisões sobre a organização do seu cartaz.

No final da aula, cada grupo apresentou o seu cartaz à turma, partilhando a informação recolhida sobre o respectivo tema. As apresentações incluíram explicações sobre as funções dos órgãos, a importância dos músculos e dos ossos, bem como as principais características da dentição (Figura 6, 7 e 8).

### **Figura 6, 7 e 8**

*Cartazes realizados pela turma sobre a dentição, órgãos, ossos e músculos.*



A professora terminou a aula elogiando o empenho, o esforço e a criatividade demonstrado por todos os alunos, salientando a importância do trabalho em grupo e valorizando a abordagem lúdica e colaborativa adotada ao longo da atividade. Essa aula promoveu uma aprendizagem prática, envolvendo a participação ativa e a cooperação entre os alunos, tornando a revisão dos conteúdos mais acessível e interessante.

### 1.2.9. Relato de Estágio 9

No âmbito do meu estágio profissional, no dia 07 de fevereiro de 2025 realizei uma aula no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na componente de Estudo do Meio, com o objetivo de explorar o conceito de transformações reversíveis e irreversíveis.

A aula teve como principal objetivo levar os alunos a compreenderem a diferença entre transformações reversíveis e irreversíveis, através da observação e classificação de diversas situações do quotidiano. Pretendeu-se, assim, estimular a capacidade de análise e de argumentação.

Para iniciar a aula, questionei os alunos sobre o significado dos conceitos de transformação reversível e transformação irreversível. Após ouvir as conceções prévias da turma, apresentei uma breve explicação dos conceitos, recorrendo a exemplos concretos do quotidiano, como o derretimento do gelo (exemplo de transformação reversível) e a preparação de um sumo de laranja (transformação irreversível). Esta abordagem permitiu contextualizar os conceitos de forma acessível e próxima da realidade dos alunos.

Posteriormente, entreguei a cada aluno um conjunto de cartões, que incluíam as expressões "Transformação Reversível" e "Transformação Irreversível", bem como uma imagem ilustrativa que representava uma situação específica de uma determinada transformação. Esta estratégia teve como finalidade promover a identificação e classificação dos diferentes tipos de transformação (Figura 9).

#### Figura 9

*Cartão para identificar o tipo de transformação*



Em conjunto, os alunos analisaram as imagens e associaram-nas ao tipo de transformação correspondente, levantando o cartão adequado (Transformação Reversível ou Transformação Irreversível) para indicar a sua resposta relativamente à imagem apresentada pelos colegas. De

seguida, foram solicitados a justificar oralmente a sua escolha perante os colegas, promovendo momentos de diálogo, partilha de ideias e argumentação.

Viviani e Costa (2010, p.50) referem que “é possível produzir conhecimento a partir de ações e não apenas através de aulas expositivas, tornando o aluno o sujeito da aprendizagem.

Os alunos revelaram grande entusiasmo com a dinâmica proposta, participando ativamente e demonstrando curiosidade na compreensão dos conceitos abordados. Alguns alunos levantaram dúvidas relativamente a transformações mais complexas, o que proporcionou momentos de debate e reforço da aprendizagem.

A aprendizagem baseada na experiência possibilita que os alunos expressem as suas ideias, formas de pensar e dificuldades, além de incentivá-los a argumentar e contra-argumentar. Como afirmam Boaventura e Caldeira (2018), ao resolver um problema proposto, o aluno aplica conhecimentos, raciocina sobre conceitos, estabelece conexões e desenvolve a comunicação, bem como o seu pensamento e saber.

No decorrer da aula, constatei que a utilização de imagens tornou a aprendizagem mais concreta e significativa. Os momentos de argumentação revelaram-se igualmente importantes, uma vez que exigiram reflexão, promovendo a consolidação dos conceitos através da justificação das respostas e do confronto de perspetivas.

Esta experiência pedagógica permitiu-me refletir sobre a importância de dinamizar aulas interativas no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a ideia de que a participação ativa dos alunos potencia uma melhor compreensão e retenção do conhecimento.

#### **1.2.10. Relato de Estágio 10**

No dia 14 de abril de 2025, lecionei uma aula sobre o tema da eletricidade a uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico na componente de Estudo do Meio.

Para introduzir a temática, iniciei a aula com uma pergunta dirigida à turma: “O que entendem por eletricidade?”. Um dos alunos respondeu que é preciso eletricidade para ligar as luzes. De forma a clarificar o seu pensamento, pedi-lhe que reformulasse a afirmação com outras palavras, ao que o aluno respondeu que a eletricidade é algo que circula dentro de cabos e liga os aparelhos. Esta abordagem permitiu perceber as conceções prévias dos alunos e criar um ponto de partida para a exploração do tema.

De seguida, recorri a uma apresentação em *PowerPoint* para introduzir, de forma estruturada, os conceitos relacionados com o tema, nomeadamente o funcionamento dos circuitos elétricos e a distinção entre materiais bons e maus condutores de eletricidade. No decorrer da aula, solicitei aos alunos que lessem algumas partes do conteúdo apresentado e que reformulassem a informação lida por outras palavras. Esta estratégia permitiu-me avaliar o nível de compreensão e ajustar a explicação sempre que necessário.

A curiosidade natural da turma contribuiu para a criação de um ambiente dinâmico e interativo, favorecendo a participação dos alunos. Com o intuito de estimular a reflexão crítica antes da atividade prática, escrevi no quadro a questão: "Todos os materiais são bons condutores de eletricidade?", desafiando os alunos a pensar sobre o tema e a formular hipóteses com base nos conhecimentos adquiridos até ao momento.

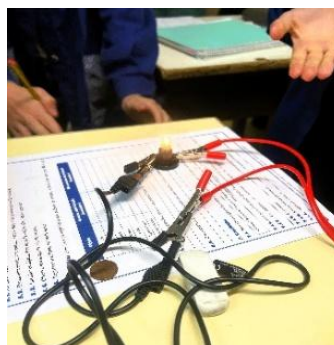
De acordo com Reis (2008), é essencial incentivar nos alunos, desde tenra idade, tanto a motivação como a competência para procurar e utilizar evidências. É igualmente importante que construam progressivamente um conjunto de conceitos que lhes permita compreender as experiências do quotidiano. Além disso, deve-se fomentar o desenvolvimento de habilidades e atitudes fundamentais para a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e o debate.

Organizei a turma em pequenos grupos e solicitei a um aluno que distribuísse as folhas de registo. Simultaneamente, procedi à entrega do material necessário para a atividade experimental, que incluía cabos com ponta de crocodilo, uma lâmpada, uma pilha e diversos materiais para testar a sua condutividade elétrica. Estanqueiro (2012, p. 21) sustenta a ideia de que "a cooperação é um sinal de qualidade na educação. A escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno".

Incentivei os alunos a observar com atenção e a descrever os materiais disponibilizados. Numa primeira fase, os alunos foram solicitados a registar as suas previsões sobre a condutividade dos materiais. De seguida, iniciaram a atividade experimental, durante a qual puderam verificar, de forma prática, quais os materiais que funcionavam como bons ou maus condutores de eletricidade, nomeadamente: borracha, moedas, papel de alumínio, cartão, clips e água (Figura 10 e 11)

## Figura 10 e 11

*Atividade experimental: todos os materiais são bons condutores de eletricidade?*



Durante a atividade, percorri a sala para observar as reações dos alunos e prestar apoio sempre que necessário, nomeadamente aos alunos que revelaram dificuldades no manuseamento dos materiais, particularmente nos cabos com pontas de crocodilo.

No final da atividade experimental, os alunos registaram as suas observações (resultados) na folha de registo e compararam-nas com as previsões que haviam feito inicialmente, o que lhes permitiu refletir sobre o processo experimental e validar (ou corrigir) as suas hipóteses.

Segundo Reis (2008), educar em ciência não implica formar crianças como “pequenos cientistas”, mas sim fomentar habilidades essenciais, como a observação, a capacidade de questionar, de comparar e de justificar. Estas competências devem ser trabalhadas desde cedo, com o objetivo de desenvolver nos alunos atitudes críticas, promover a análise e o debate sobre a ciência e reforçar a sua confiança nas próprias capacidades.

Em síntese, a aula revelou-se muito produtiva e enriquecedora, quer para os alunos, quer para a minha prática pedagógica. Os alunos demonstraram um elevado interesse e envolvimento ao longo da aula, formulando questões pertinentes, participando ativamente nas tarefas propostas e refletindo criticamente sobre os conceitos científicos explorados. A curiosidade natural da turma foi essencial para a aprendizagem, evidenciada pela forma como se empenharam em testar hipóteses, interpretar resultados e dialogar com os colegas.

A articulação entre momentos expositivos e momentos experimentais contribuiu para tornar os conteúdos mais acessíveis, promovendo uma compreensão significativa dos fenómenos observados. Esta abordagem prática revelou-se eficaz para o desenvolvimento do pensamento científico, da capacidade de observação, do registo e da argumentação.

## Capítulo 2 – Planificações

### 2.1. Síntese do capítulo

O segundo capítulo aborda a relevância da planificação para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em primeiro lugar, apresento a fundamentação teórica, nomeadamente, a importância de uma planificação estruturada com diferentes estratégias. Seguidamente, são apresentadas oito planificações, ou seja, quatro planificações na valência de Educação Pré-Escolar e quatro planificações referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### 2.2. Fundamentação teórica

Planificar, implica uma ação de reflexão, de modo que seja possível colocar em prática as ideias que foram estruturadas mentalmente. Neste sentido, a planificação existe para estruturar e orientar um conjunto de ações, objetivos e procedimentos que são combinados com os aspetos fundamentais do currículo (Quaresma, 2018).

De acordo com Zabalza (1992), planificar é prever:

Possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar. (p.48)

As planificações têm como objetivo orientar o docente e os alunos durante um determinado tempo sobre um respetivo tema, estas devem “selecionar os objetivos de aprendizagem; selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos; selecionar os métodos/estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem; prever atividades de remediação da aprendizagem” (Silva & Lopes, 2018, p.4).

Também Arends (2008, p. 92) afirma 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.”

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 59), “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.”

Para Cardona et al. (2021):

É fundamental planejar para prever e antecipar o que é mais importante de realizar e desta forma promover as aprendizagens das crianças. É essencial avaliar para tomar decisões sobre a prática educativa e planejar. Posto isso, é evidente que a planificação é uma ferramenta de avaliação, pois possibilita ao educador/professor avaliar as aprendizagens das crianças. (p.76)

Ferreira (2017, p.28) confirma 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.”

Corroborando com a opinião dos autores supracitados, é primordial os educadores/professores planejarem as atividades/aulas com antecedência, assegurando-se que os componentes/conteúdos são abordados de forma explícita, para que de forma organizada consigam realizar as mesmas atividades com contribuindo para a constituição do conhecimento através do processo ensino-aprendizagem.

## 2.3. Planificações em quadro

### 2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática

A tabela 5 apresenta uma planificação de uma atividade destinada à faixa etária dos 3 anos, inserida na Área da Expressão e Comunicação, direcionada no Domínio da Matemática.

**Tabela 5**

*Planificação da atividade do Domínio da Matemática*

Plano de Atividade			
Domínio da Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
1h	Geometria e Medida.	<ul style="list-style-type: none"><li>* Cortar as frutas com diferentes formas geométricas para explorar conceitos de geometria;</li><li>* Pedir às crianças que se sentem nos seus respetivos lugares para organizar o material para a atividade;</li><li>* Dispor em cima da mesa uma taça com variadas frutas e paus de espetada (sem bicos) para exploração das crianças;</li><li>* Exemplificar a atividade: fazer uma espetada de fruta, utilizando os dedos em pinça, pegar numa fruta (de cada vez) e colocá-la no pau de espetada;</li><li>* Abordar o conceito de adição, subtração e padrões através de um diálogo sobre as formas geométricas das frutas e a realização de operações simples;</li><li>* Dispor nos pratos mais fruta para as crianças comerem, após a realização da atividade, para finalizar a mesma.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Taças de plástico;</li><li>* Paus de espetada sem bico;</li><li>* Frutas: maçãs (cortadas em forma de triângulo), peras (cortadas em forma de quadrado) e uvas.</li></ul>

No decorrer do estágio, observei que a educadora realizava com regularidade atividades centradas no desenvolvimento do raciocínio lógico e na realização de operações simples. Face a essa observação e reconhecendo a relevância destes conteúdos para a construção do pensamento lógico, decidi planejar e implementar uma atividade que contemplasse estes domínios.

De acordo com Castro e Rodrigues (2008), o educador assume um papel mediador entre a criança e a sua construção da relação com a matemática, principalmente quando: observa a matemática presente nas brincadeiras; incentiva e encoraja a criança à resolução de problemas; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem própria da Matemática.

Após acordarem da sesta, as crianças realizaram as suas rotinas diárias (calçar os sapatos, vestir os bibes e dirigir-se à casa de banho). Em seguida, colaboram na arrumação da sala e sentaram-se nos seus lugares habituais, permitindo-me preparar o espaço para a atividade planificada. Para dar início à tarefa, dispus duas taças com frutas em cada mesa e distribuí um pau de espetada (sem bico, por motivos de segurança) a cada criança.

As rotinas diárias permitem “as crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.8). Tanto as rotinas diárias como as semanais são rotinas que as crianças assimilam mais facilmente e conseguem prever com maior facilidade. Sendo que a rotina que mais se torna previsível para as crianças em idade pré-escolar, é a rotina diária.

Antes de iniciarem a tarefa, apresentei a atividade ao grupo, realizando um exemplo prático para facilitar a compreensão. Expliquei que cada criança deveria escolher livremente as frutas disponíveis e colocá-las no seu pau de espetada, promovendo, assim, a autonomia na execução da tarefa.

As crianças demonstraram interesse na atividade com vontade de começar, por isso, é necessário arranjar estratégias que motivem as crianças, visto que crianças entusiasmadas “tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse.” (Machado & Alves, 2013, p. 74)

Durante a realização da atividade, interagi com as crianças individualmente, questionando-as sobre as frutas escolhidas, o nome de cada uma e as suas preferências alimentares. Aproveitei também para as incentivar a contar o número de frutas colocadas no pau de espetada, criando, de forma natural, oportunidades para a realização de pequenas operações de adição e subtração.

O educador deve criar ambientes que permitam a interação entre educador-criança e criança-educador na sala de aula, “deve basear-se na partilha, na discussão e na reflexão de ideias matemáticas, possibilitando aos alunos aprofundá-las e consecutivamente adequá-las” (Medeiros, 1997, p.49).

A atividade foi concebida com o objetivo de proporcionar às crianças oportunidades de realizar pequenas contagens, bem como operações simples de adição e subtração. Paralelamente, procurou-se promover a comparação de quantidades e a identificação de formas geométricas, integrando diferentes domínios do desenvolvimento cognitivo de forma lúdica e significativa.

### 2.3.2. Planificação da atividade no Domínio da Matemática

A tabela 6 apresenta uma planificação de uma atividade na faixa etária dos 4 anos, inserida na Área de Expressão e Comunicação, direcionada para o Domínio da Matemática.

**Tabela 6**

*Planificação da atividade do Domínio da Matemática*

Plano de Atividade			
Domínio da Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
50 min.	Número e Operações;	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pedir às crianças que se sentem no seu respetivo lugar para explicar a atividade;</li> <li>* Solicitar a duas crianças para distribuírem o material pelas mesas - 3.º Dom de Froebel;</li> <li>* Iniciar a atividade, questionando sobre o material apresentado e as suas características de modo a identificar as conceções prévias das crianças sobre o mesmo;</li> <li>* Relembrar as regras de utilização do material, dialogando com as crianças, para uma melhor gestão da atividade;</li> <li>* Dinamizar a história <i>O cadeirão desaparecido</i> através de um <i>PowerPoint</i> para facilitar a realização das construções;</li> <li>* Executar, com o grupo, as construções da cama, do comboio, do cadeirão do avô, das cadeiras e mesa;</li> <li>* Desafiar as crianças a realizar situações problemáticas de adição e subtração ao longo da atividade;</li> <li>* Terminar a atividade arrumando o material dentro da respetiva caixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 3.º Dom de Froebel;</li> <li>* 3.º Dom de Froebel (tamanho grande);</li> <li>* <i>PowerPoint</i> com a história;</li> <li>* Material não estruturado: imagens do avô e da avó;</li> <li>* Pompons.</li> </ul>

Para a realização desta atividade, recorri a um material estruturado (3.º Dom de Froebel), com o objetivo de construir, em conjunto com as crianças, diferentes construções (cama, comboio, cadeirão, cadeiras e mesa), acompanhando a narração com uma história projetada em *PowerPoint*. A utilização deste material permite desenvolver competências ao nível da motricidade fina, da coordenação óculo-manual e do raciocínio lógico.

Nesta faixa etária, é essencial que as crianças trabalhem a matemática no concreto dado que ainda não têm maturidade suficiente para trabalhá-la no abstrato, por isso, é essencial a utilização destes materiais matemáticos estruturados e materiais não estruturados.

Segundo Camacho (2012, p.23), “este tipo de materiais estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, pois através da sua manipulação, exploração e investigação o aluno aprende a comunicar, a raciocinar e a resolver problemas de forma natural e clara.”

Para apoiar a realização da atividade, optei por incluir no PowerPoint imagens adequadas à faixa etária, nomeadamente representações visuais das construções que seriam realizadas. Este recurso teve como finalidade facilitar a execução das construções e prestar um apoio visual adicional às crianças que revelassem maiores dificuldades, promovendo, assim, a inclusão e a autonomia no processo de aprendizagem. Para Segabinazi (2017, p.28), “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.”

Ao longo da apresentação da história, as crianças foram realizando, de forma orientada, as construções solicitadas, utilizando o 3.º Dom de Froebel. Paralelamente, eram incentivadas a resolver pequenas situações problemáticas envolvendo operações de adição e subtração, promovendo, de forma lúdica, o desenvolvimento do raciocínio matemático. Com a aplicação deste material “pretende-se que as crianças realizem construções que permitam atividades com variedade de raciocínios matemáticos” (Caldeira, 2009, p.255).

Para Duarte (2011), quando se utilizam atividades lúdicas na sala de aula, dificilmente as crianças ficam desinteressadas, dado que, estes participam nas atividades motivados pelo ato de brincar e pelos colegas e, assim, socializam os conhecimentos e descobertas uns com os outros.

Desde o início da atividade, o grupo demonstrou atenção às instruções dadas para a realização das construções, sendo que a maioria das crianças avançou autonomamente à medida que a atividade decorria. Após a conclusão de cada construção, uma criança era convidada a exemplificar a mesma, utilizando o 3.º Dom de Froebel em tamanho grande, o que facilitava a visualização por parte de todo o grupo.

Esta atividade revelou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem lúdica e envolvente, incentivando a autonomia, a concentração e o raciocínio.

### 2.3.3. Planificação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo

A tabela 7 apresenta uma a planificação de uma atividade na faixa etária dos 5 anos, inserida na Área do Conhecimento do Mundo, direcionada para a abordagem às ciências, nomeadamente, o conhecimento do mundo físico e natural.

**Tabela 7**

*Planificação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo.*

Plano de Atividade			
Área do Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
45 min.	<b>Abordagem às ciências:</b> Conhecimento do mundo físico e natural.	<ul style="list-style-type: none"><li>* Solicitar às crianças que se sentem nos respetivos lugares para dar início à atividade;</li><li>* Visualizar um pequeno vídeo sobre a constituição do vulcão para introduzir o tema da atividade;</li><li>* Dialogar com o grupo de modo a identificar as conceções prévias do mesmo sobre o tema apresentado;</li><li>* Distribuir o material por cada par enquanto são nomeados os mesmos para uma melhor gestão da atividade;</li><li>* Trabalhar, em pares, com tarefa interativa onde através de descoberta guiada as crianças colam os nomes das partes do vulcão no local indicado;</li><li>* Sintetizar a atividade explorando os tipos de erupção vulcânica (erupção efusiva, mista e vulcânica), através de vídeos de vulcões reais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Imagem em A3 do interior de um vulcão;</li><li>* Palavras com os constituintes do vulcão;</li><li>* Computador;</li><li>* Projetor;</li><li>* Cola.</li></ul>

Tendo em conta o interesse constante deste grupo por novos conhecimentos, planeei uma atividade centrada no tema "Os vulcões", com o objetivo de despertar a curiosidade científica das crianças e promover aprendizagens significativas através da exploração e participação. A estratégia adotada permitiu às crianças envolverem-se no processo de descoberta e construção do conhecimento de forma lúdica.

A atividade teve início com a solicitação às crianças para se sentarem nos seus respetivos lugares, criando, assim, um ambiente calmo e propício à aprendizagem. Para introduzir o tema da atividade, foi apresentado um pequeno vídeo explicativo sobre a constituição de um vulcão, o que permitiu captar a atenção do grupo e despertar o seu interesse, funcionando como ponto de partida para a exploração do conteúdo.

De seguida, promoveu-se um momento de diálogo com o objetivo de identificar as conceções prévias das crianças relativamente ao tema. Este momento revelou-se particularmente enriquecedor, pois permitiu compreender o que já sabiam ou pensavam sobre os vulcões, estabelecendo uma ponte entre os seus conhecimentos e os novos conteúdos a explorar.

Bastos (2013) afirma que a comunicação oral não é apenas saber falar, mas sim, saber transmitir oralmente uma informação. Por isso, é essencial que a pessoa que fala (locutor) saiba

passar a mensagem de forma objetiva, clara e concisa para quem ouve (interlocutor) e vice-versa.

Posteriormente, o grupo foi organizado em pares enquanto realizava a distribuição do material necessário à atividade prática. A atividade consistiu numa tarefa de descoberta guiada, na qual cada par foi desafiado a identificar e colar os nomes das diferentes partes do vulcão (cratera, magma, lava, câmara magmática, etc.) no local correspondente da representação gráfica de um vulcão. Esta dinâmica favoreceu o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da motricidade fina e a aquisição de vocabulário científico.

Para Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino onde pequenos grupos, com crianças de níveis diferentes de capacidade, utilizam atividades de aprendizagem para compreender melhor determinado assunto. Cada membro do grupo é responsável por aprender o que está a ser ensinado, como também ajudar os colegas.

Este tipo de metodologia promove a socialização, a interação e a cooperação entre as crianças, a partilha de conhecimentos e a reflexão sobre a aprendizagem realizada, pois, segundo Lopes e Silva (2009, p.65), “é na cooperação que os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva” são atingidos se todos os elementos do grupo alcançarem o objetivo.”

Para finalizar, foi feita uma síntese da atividade com a visualização de pequenos vídeos reais de erupções vulcânicas. Este momento permitiu explorar os diferentes tipos de erupção (efusiva, mista e explosiva) de forma visual e concreta, tornando o conhecimento mais acessível e significativo para as crianças.

A atividade revelou-se muito positiva, permitindo não só a aquisição de novos conhecimentos, como também o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e comunicacionais. As crianças demonstraram grande entusiasmo, curiosidade e envolvimento ao longo da aula.

#### **2.3.4. Planificação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

A tabela 8 apresenta uma planificação de uma atividade na faixa etária dos 5 anos, inserida na Área da Expressão e Comunicação, direcionada para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

## Tabela 8

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

Plano de Atividade			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	Comunicação Oral; Consciência Fonológica; Consciência Linguística; Vocabulário.	<ul style="list-style-type: none"><li>* Mostrar a capa do livro às crianças para terem conhecimento da história que será lida;</li><li>* Pedir a uma criança para ler o título do livro, auxiliando sempre que necessário, de modo a estimular a leitura;</li><li>* Ler o livro utilizando um <i>PowerPoint</i> com as páginas do mesmo para todas as crianças conseguirem visualizar as ilustrações;</li><li>* Escolher, durante o decorrer da leitura, algumas crianças para lerem determinadas palavras, recordando, se necessário, as regras da Cartilha Maternal;</li><li>* Solicitar a duas crianças para distribuírem a proposta de atividade;</li><li>* Realizar a mesma: escrever e ilustrar a atividade que gostam de realizar no seu tempo livre, relacionado, assim, com a história apresentada;</li><li>* Afixar os trabalhos realizados pelas crianças no papel de cenário, de modo a criar uma montanha de livros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Livro <i>A montanha de livros mais alta do mundo de Rocio Bonilla</i>;</li><li>* Papel de cenário;</li><li>* Lápis de carvão;</li><li>* Lápis de cor;</li><li>* Palavras de atividades que as crianças realizam nos tempos livres.</li></ul>

A atividade pretendia articular as competências de leitura, compreensão e expressão escrita com a promoção do gosto pelos livros e pela leitura.

A atividade iniciou-se com a apresentação da capa do livro *A montanha de livros mais alta do mundo*, obra incluída no Plano Nacional de Leitura, adequada à faixa etária, tanto pela linguagem acessível como pela riqueza da mensagem. Este livro permitiu abordar, de forma lúdica e significativa, o valor da leitura enquanto meio de descoberta, imaginação e aprendizagem.

Este momento teve como finalidade estimular a observação e a antecipação do conteúdo da história, despertando, assim, a curiosidade e interesse do grupo. De seguida, uma criança foi convidada a ler o título do livro em voz alta, com o devido apoio sempre que necessário.

A leitura da história foi realizada com recurso a um *PowerPoint*, que projetava as páginas do livro, permitindo a todas as crianças acompanharem a narrativa de forma visual e acessível. Durante a leitura, foram selecionadas algumas palavras-chave para serem lidas por diferentes crianças, lembrando, quando necessário, as regras da Cartilha Maternal. Este momento possibilitou o reforço da consciência fonológica, bem como o reconhecimento de palavras familiares contribuindo para o desenvolvimento das competências de leitura.

A leitura de histórias é uma atividade completa, visto que possibilita a integração de diversas formas de abordagem à linguagem escrita e à leitura de uma forma específica (Mata, 2008).

Sendo a leitura de histórias uma atividade muito prezada pelas crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, o educador deve utilizar esse interesse por parte dos mais pequenos e tirar partido destas práticas, tornando-as em momentos lúdicos agradáveis (Mata, 2008).

Com o intuito de proporcionar um momento de participação ativa às restantes crianças que ainda não tinham tido oportunidade de ler, foram apresentadas várias palavras associadas a atividades de tempos livre (como jogar futebol, passear, ouvir música, entre outras), tendo sido solicitada a sua respetiva leitura. Esta estratégia permitiu o treino da leitura num ambiente de apoio e valorização individual, promovendo a participação e o desenvolvimento da fluência leitora.

Para Santos (2000, p.69), “é correto encarar a leitura como um hábito, quando, através de uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa.”

Posteriormente, duas crianças foram solicitadas a distribuir os materiais necessários para a realização da atividade proposta, o que fomentou o sentido de responsabilidade e colaboração. A tarefa consistia em escrever e ilustrar uma atividade de tempos livres apreciada por cada criança, estabelecendo uma ligação com a temática da história lida.

A escrita, ou o ato de pôr a linguagem num papel, é uma conquista e resulta de uma aprendizagem ou prática (Duarte, 2000) enquanto para as crianças, desenhar revela ser uma atividade que oferece prazer e é uma forma da criança se manifestar, pode ser vista como uma forma de brincar.

Para finalizar, os trabalhos foram reunidos e afixados num mural em forma de montanha de livros. Esta estratégia teve como objetivo valorizar as produções individuais das crianças, ligando os seus trabalhos ao título do livro, enquanto promovia o sentimento de pertença.

A atividade revelou-se bastante enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, da expressão escrita e da criatividade, como também, permitiu a partilha de experiências pessoais num ambiente de envolvimento e respeito mútuo.

### **2.3.5. Planificação da aula na componente de Português**

A tabela 9 apresenta a planificação de uma aula na componente de Português para o 1.º ano do Ensino Básico do 1.º Ciclo.

## Tabela 9

### Planificação da aula da componente de Português

Plano de Aula			
Aula de Português			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	<b>Gramática:</b> Identificar a classe das palavras: determinante artigo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Iniciar a aula com a apresentação de uma caixa misteriosa de modo a introduzir o conceito de determinantes artigos definidos e determinantes artigos indefinidos: “Aqui dentro está a flor mágica”;</li> <li>* Escrever no quadro: “a flor”;</li> <li>* Questionar: “E se eu dissesse <i>uma</i> flor? É o mesmo ou diferente?” de modo a ouvir as conceções prévias dos alunos sobre os determinantes artigos definidos e indefinidos;</li> <li>* Dividir o ginásio em dois espaços, num lado estará escrito numa cartolina determinante artigo definido e no outro lado estará escrito determinante artigo indefinido para uma melhor gestão da atividade;</li> <li>* Espalhar pelo ginásio diversos cartões onde estão escritas frases com determinantes artigos definidos ou determinantes artigos indefinidos para os alunos escolherem um cartão aleatoriamente;</li> <li>* Explicar a atividade os alunos: irão circular livremente pelo ginásio enquanto a música está a tocar, quando parar, terão de apanhar um cartão, ler a frase e dirigirem-se para o local que corresponde ao seu determinante artigo (definido ou indefinido);</li> <li>* Verificar se os alunos estão no local correto, de acordo com as suas frases de modo a verificar a compreensão dos mesmos acerca do tema abordado;</li> <li>* Sintetizar a aula dialogando com os alunos para consolidar a temática abordada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cartões com frases;</li> <li>* Música animada;</li> <li>* Coluna;</li> <li>* Cartolinas;</li> <li>* Caixa;</li> <li>* Flor;</li> <li>* Ginásio;</li> <li>* Quadro branco;</li> <li>* Fita adesiva.</li> </ul>

A fase inicial da aula procurou explorar a curiosidade natural dos alunos e servir de ponto de partida para a análise do uso dos determinantes artigos definidos e determinantes artigos indefinidos. O uso de estratégias lúdicas e a associação entre oralidade, movimento e gramática visaram responder às necessidades de alunos em fase inicial da literacia, alinhando-se com os princípios de uma pedagogia centrada na experiência e na participação ativa da criança (Tavares, 2007).

No decorrer da aula, foi proposta uma atividade de movimento no ginásio onde os alunos, ao som de música, circulavam e identificavam frases com diferentes tipos de determinantes. Esta dinâmica foi pensada para integrar o corpo no processo de aprendizagem, reconhecendo a importância da dimensão psicomotora no desenvolvimento cognitivo, também Castro e Pereira (2022), que defendem abordagens ativas para a aprendizagem da gramática no 1.º Ciclo.

Contudo, num exercício de reflexão crítica, reconhece-se que a aula apresentou algumas limitações, em particular, a aula acabou por assumir um carácter excessivamente expositivo, sobretudo no momento inicial, o que limitou a exploração autónoma dos conceitos por parte dos alunos. Segundo Tavares (2007), a didática da língua portuguesa deve promover a construção ativa do conhecimento, favorecendo o questionamento, a descoberta e o uso efetivo da linguagem em contextos diversos.

Adicionalmente, a ausência de momentos de leitura e escrita constituiu uma falha importante, tendo em conta que estas são dimensões estruturantes da aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Marques & Rocha, 2020). A aula privilegiou a oralidade e o movimento, mas não integrou tarefas de leitura nem de escrita, o que limitou a consolidação dos conteúdos.

Uma abordagem mais equilibrada, com inclusão de momentos escritos, por exemplo, escrever frases com determinantes artigos definidos ou indefinidos ou ler as frases em voz alta, teria sido mais eficaz para promover uma aprendizagem significativa, conforme defendido por Pereira Neto (2010).

Esta experiência constituiu uma oportunidade de aprendizagem profissional significativa, pois a reflexão sobre os aspetos bem-sucedidos e sobre as fragilidades permite reconhecer a importância de uma planificação mais integrada e articulada das competências a desenvolver com os alunos, assim como uma prática pedagógica que conjugue ludicidade, rigor e intencionalidade didática.

### 2.3.6. Planificação da aula na componente de Português

A tabela 10 apresenta a planificação de uma aula na componente de Português para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 10**

*Planificação da aula da componente de Português*

Plano de Aula			
Aula de Português			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	<p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <p>Identificar informação explícita no texto;</p> <p>Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Iniciar a aula com uma breve conversa, de modo a identificar as conceções prévias dos alunos sobre o tema da aula;</li> <li>* Explorar a constituição e as características da carta, com recurso do suporte digital para introduzir o tipo de texto;</li> <li>* Entregar aos alunos um envelope, uma carta incompleta e palavras soltas para a realização da atividade;</li> <li>* Completar a carta, colando as palavras no local correto, de acordo com a constituição e característica da carta para consolidar os conceitos abordados anteriormente;</li> <li>* Explorar o conceito de remetente e destinatário, preenchendo o envelope para finalizar a carta;</li> <li>* Colar o selo no envelope e colocar a carta dentro do mesmo de modo a simular o envio da carta, colocando a mesma na caixa do correio que se encontra no exterior da sala;</li> <li>* Visualizar um vídeo sobre o trajeto das cartas (desde o remetente até ao destinatário) para sintetizar a aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Suporte digital;</li> <li>* Envelopes;</li> <li>* Selos;</li> <li>* Cola;</li> <li>* Carta incompleta;</li> <li>* Palavras para colar;</li> <li>* Caixa do correio em cartão.</li> </ul>

A aula teve início com um momento de diálogo, cujo principal objetivo foi despertar o interesse e curiosidade dos alunos sobre o tema: “o que é uma carta?”. Este momento inicial,

permitiu compreender às concepções prévias dos alunos, valorizando o seu conhecimento e promovendo uma aprendizagem significativa, ancorada nas suas experiências pessoais.

Os alunos foram incentivados a partilhar as suas ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre este tipo de texto. Para dinamizar o diálogo e fomentar a reflexão, foram colocadas questões como: “Alguma vez receberam ou enviaram uma carta?” e “Para que servem as cartas?”, que desencadearam uma participação ativa e entusiasta. Essa interação permitiu que os alunos percebessem a importância da carta enquanto género textual e meio de comunicação interpessoal.

Para Estanqueiro (2010), a sala de aula é um dos lugares onde a comunicação deve dominar. Uma boa comunicação do professor com os alunos, alunos com o professor e dos alunos entre si fortalece a motivação e promove a aprendizagem.

Seguidamente, com o apoio do suporte digital, foi apresentada de forma clara e sistematizada as diferentes partes que compõem a estrutura uma carta: local, data, saudação inicial, corpo do texto, despedida e assinatura. Esta metodologia permitiu a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, ao associar elementos gráficos ao conteúdo conceptual. Esta fase da aula foi essencial para consolidar os conhecimentos prévios e fornecer os instrumentos necessários para a realização da atividade prática subsequente.

A vertente prática da aula iniciou-se com a distribuição de uma carta incompleta dirigida ao Pai Natal, acompanhada de um conjunto de palavras. A atividade consistia em completar a carta, colando as palavras fornecidas no local correspondente, respeitando a estrutura anteriormente apresentada. Durante a realização da tarefa, foi promovida a leitura das frases incompletas, encorajando os alunos a refletirem criticamente sobre qual das palavras fornecidas melhor se adequava em cada enunciado, de modo a garantir o sentido e a coerência textual, promovendo, assim, o raciocínio lógico-linguístico e a consciência sintática.

A leitura é uma atividade que exige dos alunos, dado que envolve o recurso a diversas operações mentais e a coordenação entre as competências gerais e específicas relativamente à informação escrita (Carvalho, 2011). A leitura, para o autor supracitado, é a habilidade de identificar as palavras escritas pelo reconhecimento da respetiva ortografia e associação ao seu significado e pronúncia.

Em seguida, foi introduzido o conceito de remetente (pessoa que envia a carta) e destinatário (pessoa que recebe a carta), recorrendo a exemplos práticos com os próprios alunos da turma, de forma a tornar os conceitos mais concretos e significativos. Para consolidar a

aprendizagem, cada aluno preencheu um envelope, escrevendo os dados correspondentes ao remetente (o seu nome e a morada da escola) e ao destinatário (Pai Natal e a sua morada).

Brasil (2006, p.5) é da opinião de que “a leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida.”

Após finalizarem a carta e preencherem corretamente o envelope, os alunos colaram um selo no mesmo e procederam à colocação da carta no seu interior. Posteriormente, foi realizada a simulação do envio da carta para o Pai Natal, utilizando uma caixa de correio, feita de cartão e decorada com elementos natalícios, colocada no exterior da sala de aula. Esta dinâmica reforçou a funcionalidade da carta como meio de comunicação e tornou a atividade mais significativa e envolvente para os alunos.

A realização desta atividade permitiu o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, contribuindo para a valorização da dimensão social e afetiva da linguagem escrita, ao estabelecer uma ligação entre o conteúdo trabalhado (carta) e o universo simbólico das crianças, neste caso, através da figura do Pai Natal.

Para finalizar, foi exibido um vídeo ilustrativo que mostrava o percurso de uma carta desde o momento do envio até à chegada ao destinatário. Este recurso audiovisual contribuiu para a consolidação dos conceitos abordados, permitindo aos alunos visualizar de forma prática o funcionamento do processo de envio de uma carta.

A visualização do vídeo suscitou um momento de diálogo espontâneo sobre o papel do carteiro, dos serviços de correio e outras formas de comunicação escrita. Este momento de partilha permitiu alargar o horizonte cultural dos alunos e consolidar as aprendizagens realizadas.

A aula foi concluída com uma breve revisão dos conceitos explorados, nomeadamente a estrutura da carta, os papéis do remetente e do destinatário e as etapas do processo de envio de uma carta. Reforçou-se, ainda, a importância da carta como meio de comunicação interpessoal e social. Esta abordagem articulada entre teoria e prática revelou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas, despertando o interesse dos alunos e permitindo-lhes aplicar os conhecimentos adquiridos de forma contextualizada e participativa.

### 2.3.7. Planificação da aula na componente de Estudo do Meio

Na tabela 11 apresento a planificação de uma aula na componente de Estudo do Meio para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 11**

*Planificação da aula da componente de Estudo do Meio*

Plano de Aula			
Aula de Estudo do Meio			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	<p><b>Natureza:</b></p> <p>Utilizar instrumento de medida para a orientação e localização no espaço: a bússola;</p> <p>Pontos cardiais: Norte, Sul, Este e Oeste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Colocar a sala em “U” e organizar os alunos em pares para favorecer a interação, a visibilidade e promover a colaboração nas atividades experimentais;</li> <li>* Apresentar um <i>PowerPoint</i> ilustrado com imagens de instrumentos de orientação e localização no espaço (mapa, GPS e bússola);</li> <li>* Dialogar com os alunos sobre a funcionalidade dos instrumentos apresentados, de modo a identificar as conceções prévias dos mesmos sobre o tema;</li> <li>* Rever os pontos cardiais com recurso a imagens ilustrativas para mostrar a sua ligação com a bússola;</li> <li>* Explicar, através de um <i>PowerPoint</i>, como funcionam os ímanes e a sua relação com a bússola para introduzir o tema da atividade experimental;</li> <li>* Demonstrar o comportamento dos ímanes, colocando os mesmos a circular pelos alunos para poderem observar o que acontece;</li> <li>* Distribuir um protocolo experimental para os alunos completarem, à medida que vão realizando a experiência, com os materiais que foram colocados previamente nas mesas;</li> <li>* Executar a experiência prática: construção de uma bússola (caseira) utilizando uma agulha magnetizada, rolha, íman e recipiente com água;</li> <li>* Realizar questões sobre os fenómenos observados para estimular o pensamento científico dos alunos;</li> <li>* Sintetizar a aula com a exibição de um vídeo explicativo sobre o funcionamento da bússola para consolidar a mesma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Suporte digital;</li> <li>* Rolhas de cortiça;</li> <li>* Papel;</li> <li>* Ímanes;</li> <li>* Agulhas;</li> <li>* Água;</li> <li>* Taças;</li> <li>* Bússolas.</li> </ul>

Para favorecer a interação entre os alunos e promover a colaboração nas atividades experimentais, organizei a sala em formato "U" e dispus os alunos em pares. Como refere Zabalza (1998, p.269), “a disposição da sala de aula deve ser alterada de modo que responda melhor às nossas intenções educacionais.”

Seguindo a mesma ideia, Silva et al. (2018, p.16) 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”.

Iniciei a aula com uma apresentação em *PowerPoint* ilustrada com imagens de diferentes instrumentos de orientação e localização: o *GPS*, a bússola e o mapa. Durante a apresentação, os alunos refletiram sobre a funcionalidade e a importância de cada instrumento no dia-a-dia.

Em seguida, procedi à revisão dos pontos cardeais com recurso a uma imagem ilustrativa, reforçando a sua relação com a utilização da bússola. Posteriormente, expliquei o funcionamento dos ímanes, destacando a sua ligação com a bússola e o campo magnético terrestre.

Para tornar a explicação mais concreta, demonstrei o comportamento dos ímanes, passando-os entre os alunos para que pudessem observá-lo de perto. Em seguida, distribuí um protocolo experimental que os alunos deveriam completar à medida que realizassem a experiência.

Na parte experimental da aula, os alunos construíram uma bússola utilizando uma agulha magnetizada, uma rolha de cortiça, um íman e um recipiente com água. Durante a atividade, fiz questões orientadas para estimular o pensamento científico, levando os alunos a refletir sobre os fenómenos observados.

De acordo com Sá (2002) e Afonso (2008), a educação em ciência vai além da simples aquisição de conhecimentos científicos, promovendo também atitudes fundamentais para a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Através dela, os estudantes são incentivados a questionar o mundo que os rodeia e os fenómenos naturais, enquanto aprendem a formular questões desafiadoras sobre a ciência e outras áreas do saber. Além disso, esta educação estimula a abertura a novas ideias e a capacidade de pensamento crítico, uma vez que incentiva a comparação e a análise das observações, dos registos, das interpretações e das conclusões obtidas.

Indo ao encontro dos autores citados anteriormente, a realização de atividades experimentais, como refere Sá e Varela (2004) possibilita que as crianças manifestem as suas opiniões, quer ao professor, quer ao grupo, possibilita que levantem hipóteses e contestem entre si e com o professor as ideias previamente existentes e os resultados obtidos. Desta forma, as atividades experimentais funcionam como fator de socialização e de interação entre os pares, estimulando a comunicação e a participação.

Apesar do planeamento cuidadoso, a experiência prática não correu conforme o esperado, pois alguns alunos tiveram dificuldades em magnetizar corretamente a agulha ou garantir que a rolha flutuasse de maneira estável, o que comprometeu a observação clara do alinhamento da bússola caseira com os pontos cardeais. Para contornar a situação e garantir que todos os alunos compreendessem o propósito da atividade prática, exibi um vídeo previamente gravado, no qual demonstrei passo a passo a construção da bússola e expliquei o comportamento esperado da agulha magnetizada.

A exibição do vídeo permitiu que os alunos visualizassem de forma clara o processo correto e compreendessem o propósito da aula. Assim, apesar dos desafios, foi possível alcançar os objetivos da aula e consolidar o conhecimento sobre a bússola e os princípios magnéticos.

### 2.3.8. Planificação da aula na componente de Matemática

A tabela 12 apresenta a planificação de uma aula na componente de Matemática no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 12**

*Planificação da aula da componente de Matemática*

Plano de Aula			
Aula de Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 min.	<p><b>Dados:</b></p> <p>Representações gráficas;</p> <p>Diagramas de caule-e-folhas (duplos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Organizar os alunos em pares/trios para favorecer a visibilidade e elaboração da atividade;</li> <li>* Entregar aos alunos um “crachá” identificativo com o nome de um dos dois restaurantes fictícios: <i>Restaurante Tabuada de Temperos</i> e <i>Restaurante Cálculo de Sabores</i> de modo a organizar a turma em grupos de trabalho;</li> <li>* Apresentar a atividade de forma apelativa, explicando que os alunos serão os "chefes de cozinha" responsáveis por organizar os registos de vendas dos dois restaurantes durante os primeiros quinze dias de março para dar início à aula;</li> <li>* Introduzir o conceito de diagrama de caule-e-folhas duplo através de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> com exemplos simples e visuais para facilitar a compreensão da estrutura e finalidade desta representação gráfica;</li> <li>* Entregar cartões de papel com as quantidades de vendas dos dois restaurantes dos primeiros quinze dias consecutivos do mês de março para a realização da atividade;</li> <li>* Solicitar que cada grupo desenhe, numa cartolina, uma tabela com três colunas, respeitando o formato necessário para a construção de um diagrama de caule-e-folhas duplo;</li> <li>* Orientar os alunos na organização dos dados, de modo a reforçar a importância da organização e leitura cuidadosa dos números;</li> <li>* Acompanhar a construção do diagrama, prestando apoio sempre que necessário, com o intuito de promover o diálogo entre os elementos do grupo;</li> <li>* Sintetizar a aula com a análise e discussão dos dados através de um diálogo orientado com questões para consolidar os conhecimentos e encerrar a atividade de forma motivadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Computador;</li> <li>* Quadro interativo;</li> <li>* Crachás;</li> <li>* Cartões com números aleatórios;</li> <li>* Cartolinas;</li> <li>* Canetas de feltro;</li> <li>* Esferográfica;</li> <li>* Lápis de carvão.</li> </ul>

A aula foi centrada na temática das representações gráficas, incidindo especificamente sobre o diagrama de caule-e-folhas duplo. A escolha deste conteúdo teve como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, interpretação e organização de dados, articulando o raciocínio lógico-matemático com a comunicação matemática, através de uma abordagem lúdico-pedagógica.

Segundo Abrantes, Ponte, Fonseca e Brunheira (1999), os conceitos explorados no âmbito da Estatística contribuem para uma melhor compreensão dos conteúdos do currículo de

Matemática, sobretudo daqueles ligados aos números, às medições e às representações gráficas. Além disso, favorecem o desenvolvimento de competências matemáticas essenciais para resolver problemas do dia a dia ou para encontrar, de forma mais acessível, respostas a questões relacionadas com o contexto que nos rodeia.

A aula teve início com uma dinâmica de role-play, na qual foram distribuídos crachás personalizados aos alunos, identificando a qual dos dois restaurantes fictícios pertenciam: *Restaurante Tabuada de Temperos* ou *Restaurante Cálculo de Sabores*. Esta estratégia pedagógica foi cuidadosamente pensada para inserir os alunos num cenário de faz-de-conta, criando um ambiente lúdico e motivador que fomentasse a participação ativa desde os primeiros momentos da aula.

Para além de captar a atenção dos alunos, esta abordagem visou estimular o trabalho cooperativo e o espírito de pertença a uma equipa, fatores essenciais para a realização da tarefa proposta. Ao recorrer a este tipo de enquadramento simbólico, procurou-se não apenas contextualizar o conteúdo matemático, mas também promover o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, a comunicação e o respeito pelas regras comuns, reforçando, assim, o carácter transversal da aprendizagem.

De seguida, foi introduzido o conceito de diagrama de caule-e-folhas duplo, com apoio de um *PowerPoint*, para facilitar a explicação teórica. Este recurso permitiu ilustrar, a estrutura e utilidade deste tipo de representação gráfica, bem como a sua aplicação na organização e interpretação de conjuntos de dados numéricos.

Após esta abordagem inicial, procedeu-se à distribuição de cartões com valores correspondentes às vendas dos primeiros quinze dias de março, atribuídos a cada um dos restaurantes fictícios.

Segundo Carvalho (2006), o conhecimento de estatística assume um papel fundamental para os cidadãos nas sociedades contemporâneas. Este saber possibilita-lhes analisar criticamente a informação que recebem. Ao desenvolverem conceitos relacionados com a Estatística, os indivíduos tornam-se mais aptos a tomar decisões informadas, quer a nível pessoal, quer em contextos coletivos, uma vez que grande parte da organização social atual assenta precisamente nesses conhecimentos.

Organizados em grupos de trabalho, os alunos utilizaram cartolinas e marcadores, para construir uma tabela composta por três colunas. Esta estrutura serviu para representar os valores numéricos correspondentes aos dados de vendas de cada restaurante. Os alunos foram

orientados a organizar os dados em ordem crescente, para permitir a visualização clara e sistematizada dos números.

De seguida, procederam à elaboração do diagrama de caule-e-folhas duplo, combinando os dados dos dois restaurantes lado a lado. Esta atividade prática estimulou o trabalho em equipa, a comunicação entre os alunos, a capacidade de leitura e interpretação de dados estatísticos, promovendo um entendimento dos conceitos matemáticos envolvidos na representação gráfica.

Durante esta fase prática, observei um elevado grau de cooperação entre os elementos dos grupos e um bom domínio das regras de organização de dados. Os alunos revelaram-se participativos, entusiasmos na construção do diagrama de caule-e-folhas duplo e na comparação dos resultados obtidos entre os dois restaurantes.

Para Cruz e Henriques (2013), os estudantes devem conseguir obter dados, quer através da observação, quer por meio de questionários, e apresentá-los de forma organizada, utilizando representações gráficas ou resumos numéricos.

Ao longo da atividade, pude observar diferentes ritmos de trabalho e graus de autonomia. Alguns alunos demonstraram maior facilidade na organização dos dados e na leitura do diagrama, enquanto outros necessitaram de apoio para compreender a estrutura do diagrama e o sentido da ordenação. Para responder a estas necessidades, procurei circular pela sala, fazendo perguntas e incentivando os pares a apoiar-se mutuamente.

Após a construção do diagrama, promoveu-se uma reflexão que levou os alunos a identificar qual dos dois restaurantes obteve o maior número de vendas e a justificar as suas conclusões com base na análise do gráfico.

Para finalizar a aula, foi apresentado um vídeo explicativo sobre o diagrama de caule-e-folhas duplo, consolidando os conteúdos trabalhados e os conhecimentos adquiridos.

Segundo Duarte (2004), é importante que os alunos tenham contacto com diferentes formas de representações gráficas, em vez de se restringirem apenas a uma. Desta forma, sempre que precisarem de organizar dados, deve promover-se um momento de reflexão e debate sobre as várias representações que conhecem, analisando quais são as mais apropriadas para cada caso específico.

Esta aula, no geral, revelou-se positiva, pois os alunos adquiriram novos conhecimentos matemáticos e desenvolveram o trabalho colaborativo, a comunicação e a autonomia.

## Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

### 3.1. Síntese do capítulo

Este terceiro capítulo tem como objetivo abordar a pertinência da avaliação como um instrumento crucial na função do educador/professor. Para iniciar, apresento uma breve fundamentação teórica sobre o tema, com o intuito de esclarecer o conceito de avaliação e a forma como impacta a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, apresento quatro dispositivos de avaliação: dois utilizados em grupos da Educação Pré-Escolar e dois em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para cada dispositivo, é apresentado uma breve contextualização da atividade/aula em que foi aplicado, seguida da descrição dos parâmetros de avaliação utilizados, finalizando com análise dos resultados obtidos devidamente fundamentados.

### 3.2. Fundamentação teórica

A avaliação é um conjunto de ações que estão completamente relacionadas entre si. Todo o género de avaliação engloba um propósito, uma técnica, questões e aplicações, respostas, correção, classificação e consequências, derivadas da avaliação (Zabalza, 1998).

Lopes e Silva (2020, p.2) asseguram que avaliar e clarificar são aspetos diferentes, pois avaliar tem como objetivo “averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam. Indo ao encontro dos autores mencionados anteriormente, Leite e Fernandes (2002, p.25) indicam que “classificar não é sinónimo de avaliar, apenas é uma das suas dimensões.”

Para Lopes e Silva (2020, p.3), a avaliação contém três objetivos, “a avaliação para a aprendizagem, a avaliação como aprendizagem e a avaliação da aprendizagem”. O primeiro modo de avaliação (avaliação para a aprendizagem) foca-se na análise que os professores realizam sobre o conhecimento dos alunos, as suas conceções alternativas e as lacunas existentes na aprendizagem. O objetivo dessa avaliação é que os professores utilizem essas informações para planear as aulas de acordo com as necessidades dos alunos, ajudando-os a atingir o seu máximo potencial.

O segundo modo de avaliação, a avaliação como aprendizagem, tem o objetivo de enfatizar a participação dos alunos no processo de aprendizagem, reconhecendo a sua responsabilidade em relação à aprendizagem e à avaliação, por meio de práticas de

autoavaliação. E, por fim, o a avaliação da aprendizagem, é de carácter sumativo e ocorre quando o professor avalia o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem, com o intuito de mensurar as suas habilidades, atitudes e conhecimentos.

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). Também Lopes e Silva (2020, p.17) sustentam que à medida que os alunos avançam na sua aprendizagem utilizam o conhecimento pessoal para construir significados, apresentam competências de automonitorização para compreender que não entendem algo e existe outras formas de decidir o que fazer a seguir, pois “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.”

Como futura educadora e professora, considero fundamental conhecer os diferentes tipos de avaliação que podem ser utilizados tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É importante entender as alternativas disponíveis e de que forma impactam a aprendizagem das crianças e dos alunos.

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação assume uma natureza formativa, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Relativamente ao processo de avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as diretrizes são apresentadas no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 4 de abril e abrange três modalidades de avaliação, designadamente, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica, de acordo com o mesmo Despacho Normativo, “responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional” (artigo 10.º). E consiste em “situar os alunos em relação aos objetivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem.” (Leite & Fernandes, 2002, p.39).

Comparativamente à avaliação formativa, esta pretende melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos ao invés de quantificar essa aprendizagem (Lopes & Silva, 2020, p.13). De acordo com o Despacho Normativo atrás referido, a avaliação formativa “enquanto principal modalidade de avaliação integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento” (artigo 11.º).

A utilização que se dá aos resultados da avaliação é que define se esta tem um carácter sumativo ou formativo. A avaliação sumativa consiste, segundo o Despacho Normativo já mencionado, “num juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” (artigo 12.º). E é utilizada para “determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina” (Lopes & Silva, 2020, p.6).

A avaliação sumativa usa informações dos alunos ou currículos após atividades educativas (Arends, 2008) e pretende “ajuizar sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e as competências desenvolvidas durante um determinado período escolar” (Leite & Fernandes, 2002, p.26).

A integração da avaliação sumativa na formativa deve ser considerada ideal. Conforme salientam Lopes e Silva (2020, p.6), "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.”

Zabalza (1998, p.237) refere que a avaliação “é, portanto, a síntese dos dados obtidos diante de diversos procedimentos, que se pode referir a todo o processo educativo (classificação global) ou, então, cada uma das diversas áreas especificamente consideradas (classificação pormenorizada).” Por isso, a correção das avaliações deve basear-se num “sistema de categorias” ou “chave de correção” que seja apresentado, de alguma forma, aos alunos para que estes tenham conhecimento.

Ferreira (2017) defende que o papel do professor passa por recorrer a estratégias focadas na metacognição, incentivando os alunos a refletirem sobre os seus próprios métodos e preferências de aprendizagem, bem como sobre a forma como aplicam e adaptam os conhecimentos e competências adquiridos. Nesta perspetiva, a avaliação deve ser entendida como uma ferramenta ao serviço da aprendizagem e não como um objetivo final, sendo o feedback um recurso essencial para apoiar e guiar o progresso do aluno ao longo do seu percurso educativo.

Para Lopes e Silva (2020, p.17), “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.”

Neste capítulo, utilizarei uma escala quantitativa/qualitativa, nomeadamente uma versão adaptada da escala de Likert, para analisar os resultados obtidos nos instrumentos de avaliação. A escala compreende valores entre 0 e 10, segundo a lista apresentada a seguir:

- \* 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. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Matemática

#### 3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade no Domínio da Matemática, foi aplicada num grupo de crianças com 3 anos. O objetivo desta atividade era construir um foguetão, utilizando as peças dos Blocos Lógicos (Anexo 1).

Para desenvolver esta atividade, distribuí pelas crianças uma folha que continha a construção de um foguetão, com o contorno das peças dos Blocos Lógicos. De acordo com as minhas indicações, as crianças retiravam da caixa a peça com a cor e forma indicada e colocavam no respetivo lugar em cima da folha e assim sucessivamente até o foguetão estar completo. Posteriormente, teriam de retirar uma peça de cada vez e pintar o foguetão de acordo com a cor da peça que utilizaram para construir cada parte do foguetão.

#### 3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a proposta de atividade foram definidos dois parâmetros de avaliação: motricidade fina e concentração/memorização.

**Motricidade fina:** este parâmetro tem como objetivo verificar se a criança é capaz de pintar as figuras geométricas dos Blocos Lógicos, respeitando o contorno da mesma. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Pinta corretamente todas as figuras geométricas (7), respeitando o contorno;
- \* Pinta corretamente 5 ou 6 figuras geométricas, respeitando o contorno;
- \* Pinta corretamente 3 ou 4 figuras geométricas, respeitando o contorno;
- \* Pinta corretamente 1 ou 2 figuras geométricas, respeitando o contorno;
- \* Resposta incorreta.

**Concentração/memorização:** o objetivo deste parâmetro é avaliar se a criança pinta corretamente as figuras geométricas de acordo com as cores dos Blocos Lógicos. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Pinta a figura utilizando corretamente 3 cores dos Blocos Lógicos;
- \* Pinta a figura utilizando corretamente 2 cores dos Blocos Lógicos;
- \* Pinta a figura utilizando corretamente 1 cor dos Blocos Lógicos;
- \* Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e cotações desta proposta de atividade encontram-se sistematizados na tabela 13.

**Tabela 13**

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

Parâmetros		Critérios de avaliação	Cotação	
1	Motricidade Fina	1.1. Pinta corretamente todas as figuras geométricas (7), respeitando o contorno.	5	5
		1.2. Pinta corretamente 5 ou 6 figuras geométricas, respeitando o contorno.	4,5	
		1.3. Pinta corretamente 3 ou 4 figuras geométricas, respeitando o contorno.	3	
		1.4. Pinta corretamente 1 ou 2 figuras geométricas, respeitando o contorno.	1,5	
		1.5. Resposta incorreta.	0	
2	Concentração/Memorização	1.1. Pinta a figura utilizando corretamente 3 cores dos Blocos Lógicos.	5	5
		1.2. Pinta a figura utilizando corretamente 2 cores dos Blocos Lógicos.	3,5	
		1.3. Pinta a figura utilizando corretamente 1 cor dos Blocos Lógicos.	1	
		1.4. Resposta incorreta.	0	
			<b>Total: 10</b>	

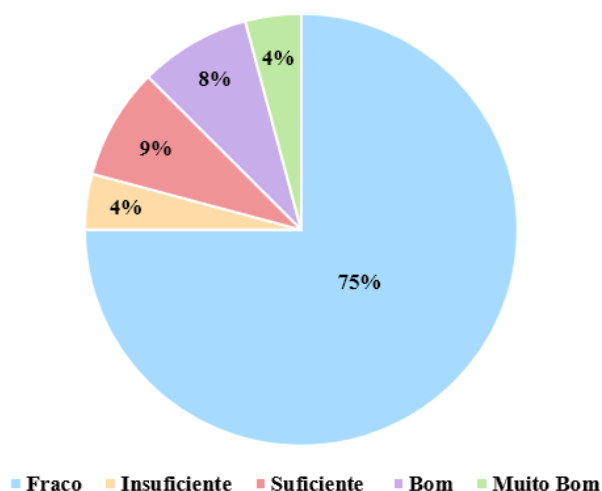
### 3.3.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 12 apresenta-se o gráfico com os resultados obtidos, considerando os parâmetros de avaliação descritos na Tabela 13, para a proposta de atividade do Domínio da Matemática.

**Figura 12**

*Resultados da avaliação da proposta de atividade do Domínio da Matemática*

**Resultados da proposta de atividade do Domínio da Matemática**



A observação da Figura 12, permite concluir que os resultados desta avaliação oscilam entre o Fraco e Muito Bom. Constata-se que a maioria do grupo alcançou a classificação de Fraco, representando aproximadamente 75%, o que equivale a dezoito crianças. Apenas uma criança, correspondente a 4%, alcançou a classificação de Muito Bom. Outras duas crianças (9%) obtiveram Suficiente, duas crianças (8%) obtiveram Bom e uma criança obteve a classificação de Insuficiente (4%).

Tendo por base a grelha de correção (Anexo 2) observa-se que, num grupo de crianças com três anos de idade, o parâmetro da motricidade fina precisa de ser mais trabalhado, dado que em vinte e quatro crianças, dezasseis obtiveram a classificação de 0 valores e apenas uma criança obteve a cotação máxima. A média apresentada pelo grupo, neste parâmetro, foi de 2,88 em 5 valores.

A motricidade fina “desenvolve-se com base na perceção, organização e representação espaço - temporal que possibilita um aumento progressivo da dominância lateral e do controlo dos movimentos manipulativos (...)” (Condessa & Fialho, 2008, p.20).

Papalia, Olds e Feldman (2001, pp.286-287) sugerem que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras globais, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar”, tal como que “as competências motoras finas, tal como apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos.” permitindo à criança adquirir uma maior responsabilidade por si própria.

O desenvolvimento da motricidade fina é essencial, pois possibilita a interação com o espaço e os objetos, promovendo novas aprendizagens fundamentais para as etapas futuras, como a escrita, a noção de conceitos matemáticos, a destreza manual e a vivência de experiências sociais.

Ainda assim, o parâmetro em que as crianças revelaram mais dificuldades foi o parâmetro da concentração/memorização obtendo um total de 1,15 em 5 valores.

Desenvolver a concentração com crianças de 3 anos é essencial, pois essa habilidade é a base para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Nesta fase da infância, o cérebro está em desenvolvimento e a capacidade de atenção ainda é limitada, mas pode ser estimulada de forma gradual e divertida. Para Sosin, (2006, p. 23), “(...) a falta de atenção é uma resposta ao tédio. Quando mais interessante, dinâmico, e envolvido o professor

se mostra (...), menor é a probabilidade de qualquer aluno se deixar absorver pelo seu próprio mundo.”. Ou seja, o adulto deve ser motivador, de forma que as crianças consigam obter interesse, concentração e atenção.

Estimular a memorização nas crianças com 3 anos é fundamental para ativar o desenvolvimento cognitivo e preparar a base para as aprendizagens futuras. Nessa fase, o cérebro está em pleno desenvolvimento e atividades que envolvem memorização, como jogos, músicas e histórias, ajudam a fortalecer conexões neurológicas, melhorar a concentração e expandir o vocabulário. Além disso, ao memorizar pequenos versos, canções ou sequências, as crianças começam a exercitar habilidades como a atenção e a associação de informações, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da resolução de problemas de forma lúdica e natural.

Para Oliveira (2010), não existe aprendizagem sem aquisição, conservação (retenção e elaboração) e utilização (reprodução) dos conhecimentos. Agir, inteligentemente, é saber utilizar os materiais adquiridos ou aprendidos, o que não é possível sem a memorização.

O mesmo autor supracitado propõe metodologias para uma boa memorização e conservação, como a lei da repetição até à superaprendizagem. Este processo atenta que quanto mais se repetir melhor se fixa, mas o êxito depende da forma como se dá a repetição. Deve-se ter em conta que a duração de apresentação à disposição do sujeito para organizar a tarefa é mais importante do que o número de repetições e que a aprendizagem, cronologicamente repartida, é melhor do que a intensiva e aumenta de acordo com os intervalos de repouso e a dificuldade da tarefa.

Em conclusão, os dados analisados revelam um desempenho globalmente fraco, sobretudo ao nível da motricidade fina e da concentração/memorização, competências fundamentais no desenvolvimento infantil. Estes resultados reforçam a importância de uma intervenção pedagógica intencional, contínua e diferenciada, que promova oportunidades de aprendizagem adequadas à idade e ao ritmo de cada criança.

### **3.4. Dispositivo de avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

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

No âmbito do Estágio Profissional, implementei uma proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num grupo de crianças com 5 anos (Anexo 3). O

objetivo da proposta era identificar o número de sílabas de cada palavra, pintando os círculos e escrevendo a palavra na respectiva linha.

Para desenvolver esta atividade, distribuí pelas crianças determinadas sílabas de modo que, em conjunto, obtivessem a palavra que correspondia à imagem apresentada no quadro. No decorrer da atividade, as crianças iam realizando uma proposta de atividade idêntica, onde tinham de pintar os círculos de acordo com o número de sílabas de cada palavra e, posteriormente, escrever a respectiva palavra na linha.

### **3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

Para a proposta de atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: leitura, identificação do número de sílabas e ortografia.

**Leitura:** neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança consegue identificar as sílabas de uma palavra lendo-a de seguida. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Identifica corretamente todas as sílabas da palavra;
- \* Identifica com dificuldade algumas sílabas da palavra;
- \* Resposta incorreta.

**Identificação do número de sílabas:** neste parâmetro pretende-se averiguar se a criança é capaz de contar quantas sílabas formam uma determinada palavra, pintando os círculos correspondentes ao número de sílabas que contabilizou. Os critérios estabelecidos são os seguintes:

- \* Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes a 12 palavras;
- \* Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 9 a 11 palavras;
- \* Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 6 a 8 palavras;
- \* Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 3 a 5 palavras;
- \* Copia e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 1 a 2 palavras;
- \* Resposta incorreta.

**Ortografia:** o objetivo deste parâmetro é avaliar se a criança escreve a palavra corretamente, copiando-a do quadro. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Escreve corretamente 12 palavras;
- \* Escreve corretamente entre 6 a 11 palavras;
- \* Escreve corretamente entre 1 a 5 palavras;

\* Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e cotações desta proposta de atividade encontram-se sistematizados na tabela 14.

**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	
1	Leitura	1.1. Identifica corretamente todas as sílabas da palavra.	2	2
		1.2. Identifica com dificuldade algumas sílabas da palavra.	1	
		1.3. Resposta incorreta.	0	
2	Identificação do número de sílabas	2.1. Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes a 12 palavras.	5	5
		2.2. Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 9 a 11 palavras.	4	
		2.3. Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 6 a 8 palavras.	3	
		2.4. Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 3 a 5 palavras.	2	
		2.5. Conta e pinta corretamente os círculos correspondentes entre 1 a 2 palavras.	1	
		2.6. Resposta incorreta.	0	
3	Ortografia	3.1. Escreve corretamente 12 palavras.	3	3
		3.2. Escreve corretamente entre 6 a 11 palavras.	2	
		3.3. Escreve corretamente entre com 1 a 5 palavras.	1	
		3.4. Resposta incorreta.	0	
			<b>Total: 10</b>	

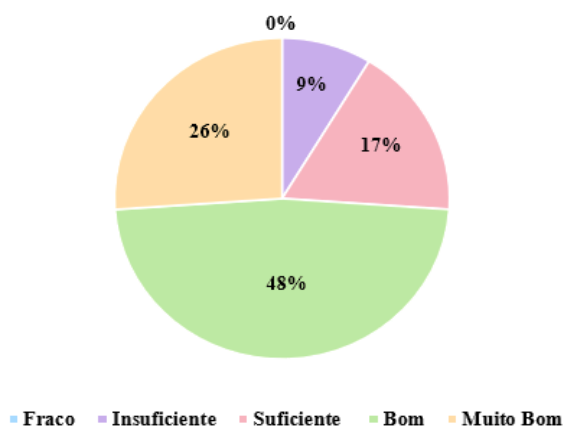
### 3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 13 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num grupo de 23 crianças.

**Figura 13**

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

**Resultados da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**



Ao analisar detalhadamente a Figura 13, é possível verificar que os resultados oscilam entre as classificações de Insuficiente e o Muito Bom. Observa-se que a maioria do grupo obteve Bom, representando aproximadamente 48% do total, o que equivale a 11 crianças. Além disso, 6 crianças, correspondentes a 26%, alcançaram a classificação de Muito Bom. Outras 4 crianças (17%) obtiveram a classificação de Suficiente, enquanto 2 crianças (9%) foram avaliadas com Insuficiente.

A grelha de correção (Anexo 4) permite-nos observar que, no geral, é um grupo que não apresenta grandes dificuldades em nenhum dos parâmetros. No parâmetro da leitura com a cotação de 2 valores e no parâmetro da identificação no número de sílabas com cotação máxima 5 valores, a média apresentada pelo grupo foi de 1,43 e 4,30 valores, respetivamente.

No parâmetro da ortografia, com a cotação máxima de 3 valores, a média apresentada pelo grupo foi de 1,63 valores. Numa amostra de 23 crianças, apenas 4 crianças conseguiram escrever as doze palavras corretamente as restantes 19 crianças apresentam algumas dificuldades na ortografia.

Segundo Ferreira (2010, p.15), as crianças possuem um modelo de escrita que pode favorecer o surgimento de erros, “por conter uma ou mais regras erradas. Contudo, se nenhum exercício fizer apelo a essa regra não se dará por esse erro”. Por sua vez, os erros podem ser um reflexo de aspetos relacionados com o processo de aprendizagem das crianças. Na perspetiva de Azevedo (2000), eles podem sinalizar que as aprendizagens não foram devidamente consolidadas ou que as estratégias cognitivas adotadas foram inadequadas. Além disso, os erros podem também indicar falta de conhecimento, cansaço ou falta de atenção.

Para Azevedo (2000, p.68), “o erro poderá ser indicador de processos que não funcionaram na era de espera, de problemas não resolvidos (...) de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas.”

O mesmo autor menciona que o professor deve encarar o erro como um estado de representações, observando-o de forma serena e sem espanto. Além disso, deve compreendê-lo como parte natural e construtiva do processo de aprendizagem. É essencial identificar a origem do erro e, se possível, desenvolver diferentes estratégias para lidar com ele, mantendo uma postura otimista, mas realista.

Ao observar novamente a grelha de correção, destaca-se o caso da criança (C6) que apresentou dificuldades no parâmetro da leitura e da ortografia, apresentando a cotação de 0

valores em cada um dos parâmetros mencionados. Esse caso deve ser analisado para perceber se a criança está com dificuldades em seguir o progresso do grupo. O educador deve considerar a possibilidade de implementar um ensino diferenciado, adaptado ao ritmo da criança, de modo a ajudá-la a progredir de forma eficaz.

Em suma, a análise dos dados revela um grupo com desempenhos maioritariamente positivos, embora se identifiquem algumas fragilidades, sobretudo ao nível da ortografia. Assim, a reflexão sobre os resultados torna-se um instrumento valioso para melhorar as estratégias de ensino e apoiar o desenvolvimento dos alunos.

### **3.5. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho na componente de Português**

#### **3.5.1. Contextualização da proposta de trabalho**

No âmbito do Estágio Profissional, apliquei uma proposta de trabalho na componente de Português numa turma do 2.º ano (Anexo 4), com o objetivo de identificar as partes constituintes do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) a partir de um texto da Lenda de São Martinho.

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

Para a proposta de trabalho foram definidos quatro parâmetros de avaliação: organização da estrutura da narrativa, compreensão da lenda, ortografia e associação das partes do texto narrativo às respetivas definições.

**Organização da estrutura da narrativa:** neste parâmetro, pretende-se avaliar se o aluno identifica corretamente as três partes do texto narrativo, nomeadamente, introdução, desenvolvimento e conclusão, através da colagem das imagens da Lenda de São Martinho. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Identifica corretamente as 3 partes da estrutura da narrativa;
- \* Identifica corretamente 2 partes da estrutura da narrativa;
- \* Identifica corretamente 1 parte da estrutura da narrativa;
- \* Resposta incorreta.

**Compreensão da lenda:** neste parâmetro pretende-se averiguar se o aluno completa as frases de acordo com o texto da Lenda de São Martinho. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Completa corretamente 3 a 4 frases, respeitando a sequência da narrativa;

- \* Completa corretamente 1 a 2 frases, respeitando a sequência da narrativa;
- \* Resposta incorreta.

**Ortografia:** o objetivo deste parâmetro é avaliar se o aluno é capaz de escrever as frases com um discurso coerente, com base no texto da lenda de São Martinho. Os critérios estabelecidos são:

- \* Escreve as frases com um discurso coerente dando sentido lógico ao texto;
- \* Escreve as frases com um discurso coerente, mas não dá sentido lógico ao texto;
- \* Resposta incorreta.

**Associação das partes do texto narrativo às respectivas definições:** este parâmetro pretende avaliar se os alunos sabem associar as partes que compõem um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) às respectivas definições. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Liga corretamente três partes da estrutura do texto narrativo à definição;
- \* Liga corretamente duas partes da estrutura do texto narrativo à definição;
- \* Liga corretamente uma parte da estrutura do texto narrativo à definição;
- \* Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e cotações desta proposta de trabalho encontram-se sistematizados na tabela 15.

**Tabela 15**

*Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho na componente de Português*

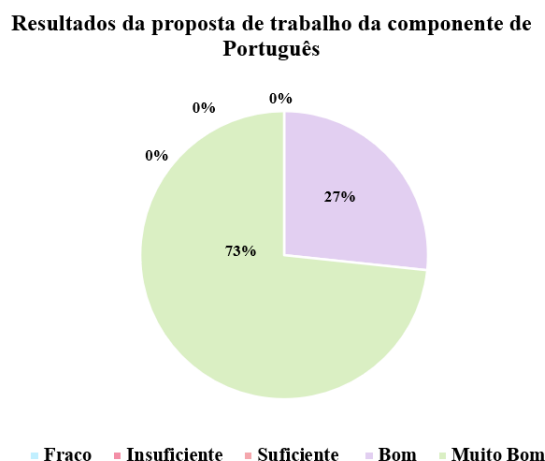
Parâmetros		Critérios de avaliação		Cotação	
1	Organização da estrutura da narrativa	1.1. Identifica corretamente as 3 partes da estrutura da narrativa.	3	3	
		1.2. Identifica corretamente 2 partes da estrutura da narrativa.	2		
		1.3. Identifica corretamente 1 parte da estrutura da narrativa.	1		
		1.4. Resposta incorreta.	0		
2	Compreensão da lenda	2.1. Completa corretamente 3 a 4 frases, respeitando a sequência da narrativa.	2	2	
		2.2. Completa corretamente 1 a 2 frases, respeitando a sequência da narrativa.	1		
		2.3. Resposta incorreta.	0		
3	Ortografia	3.1. Escreve as frases com um discurso coerente dando sentido lógico ao texto.	2	2	
		3.2. Escreve as frases com um discurso coerente, mas não dá sentido lógico ao texto.	1		
		3.3. Resposta incorreta.	0		
4	Associação as partes do texto narrativo às respectivas definições	4.1. Liga corretamente três partes da estrutura do texto narrativo à definição.	3	3	
		4.2. Liga corretamente duas partes da estrutura do texto narrativo à definição.	2		
		4.3. Liga corretamente uma parte da estrutura do texto narrativo à definição.	1		
		4.4. Resposta incorreta.	0		
			<b>Total: 10</b>		

### 3.5.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 14 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos na componente de Português numa turma de 14 alunos.

**Figura 14**

*Resultados da avaliação da proposta de trabalho na componente de português*



Ao analisar detalhadamente a Figura 14, observa-se um desempenho global bastante positivo por parte dos alunos. A turma é composta por 14 alunos, dos quais 10 alunos (71%) atingiram a classificação de Muito Bom e 4 alunos (29%) obtiveram a classificação de Bom. Não se verificaram classificações nos níveis de Suficiente, Insuficiente ou Fraco, o que demonstra uma eficácia significativa da proposta de trabalho e o envolvimento dos alunos na sua realização.

Estes resultados encontram-se sustentados pela grelha de avaliação (Anexo 6), composta por quatro parâmetros essenciais. No que respeita à organização da estrutura da narrativa, observou-se um desempenho excelente, com uma média geral de 3 valores (a cotação máxima). Todos os alunos conseguiram estruturar corretamente a narrativa, demonstrando domínio claro na organização textual, o que contribuiu fortemente para as avaliações elevadas.

Pereira e Azevedo (2005) defendem que a organização textual deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo a consciência da estrutura da narrativa através da planificação e revisão dos textos e Sá (2005) salienta a importância de atividades que ajudem os alunos a identificar as partes da narrativa como forma de consolidar competências textuais.

Relativamente à compreensão da lenda, registou-se a média mais baixa entre os parâmetros, com uma média de 1,71 valores, sendo a cotação máxima 2 valores. Este dado revela que, embora os alunos tenham compreendido o conteúdo, houve algumas dificuldades na interpretação mais profunda da lenda. Estas poderão estar relacionadas com a identificação dos elementos simbólicos, a sequência narrativa ou a mensagem subjacente do texto.

No parâmetro referente à ortografia, a média obtida foi de 1,43 valores, também abaixo da cotação máxima de 2 valores. Este resultado indica que, apesar de os alunos terem conseguido expressar-se de forma adequada, existe ainda margem para enriquecer o vocabulário de modo a criarem um discurso coerente dando sentido lógico aos textos. Este resultado, no entanto, não comprometeu o sucesso global da turma, mas deverá ser um foco de atenção em futuras propostas.

Duarte (2011, p. 10) explica que “os fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio que as crianças têm acerca do mundo e a variedade linguística de origem das crianças, determinam o seu capital lexical. Por sua vez, o capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura”.

Por fim, no que diz respeito à associação das partes do texto narrativo às respetivas definições, os alunos demonstraram, mais uma vez, um desempenho muito positivo, atingindo uma média de 3 valores (cotação máxima). Este resultado indica uma compreensão clara da estrutura do texto narrativo e da função de cada uma das suas partes, evidenciando capacidades analíticas bem desenvolvidas.

Pereira e Azevedo (2005) destacam que ensinar os alunos a identificar as funções das partes do texto (exposição, complicação, resolução) promove a metacognição e uma escrita mais estruturada.

Em síntese, os dados obtidos demonstram que os alunos revelaram um domínio bastante satisfatório nas competências avaliadas, com destaque para a estruturação do texto narrativo e a capacidade de identificar as suas partes constituintes. Apesar das dificuldades mais evidentes na compreensão do conteúdo da lenda e na criação de textos com discurso coerente e sentido textual, os resultados globais são encorajadores, espelhando um trabalho eficaz e bem orientado.

### 3.6. Dispositivo de avaliação da proposta de trabalho na componente de Matemática

#### 3.6.1. Contextualização da proposta de trabalho

No âmbito do Estágio Profissional, apliquei uma proposta de trabalho na componente de Matemática a uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 7). Com esta proposta de trabalho pretendia-se que os alunos adquirissem não só a capacidade de determinar o volume do cubo e do paralelepípedo, mas também que desenvolvessem o raciocínio lógico para resolver as situações problemáticas apresentadas.

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

Para a proposta de trabalho foram definidos quatro parâmetros de avaliação: compreensão do conceito de volume, cálculo mental, precisão (medida de volume) e raciocínio lógico.

**Compreensão do conceito de volume:** neste parâmetro, pretende-se avaliar se os alunos sabem identificar qual o cubo que ocupa mais espaço dentro do copo com água e justificar a sua resposta. Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Identifica, corretamente, qual é o cubo que ocupa mais espaço dentro do copo com água e justifica de forma coerente;
- \* Identifica, corretamente, qual é o cubo que ocupa mais espaço dentro do copo com água, mas não justifica de forma coerente;
- \* Resposta incorreta.

**Cálculo mental:** neste parâmetro pretende-se averiguar se o aluno é capaz de realizar mentalmente o cálculo do volume do cubo e do paralelepípedo. Os critérios estabelecidos são:

- \* Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 6 figuras apresentadas;
- \* Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 4 a 5 figuras apresentadas;
- \* Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 2 a 3 figuras apresentadas;
- \* Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 1 figura apresentada;
- \* Resposta incorreta.

**Precisão (medidas de volume):** o objetivo deste parâmetro é avaliar se o aluno escreve corretamente as unidades de medida de volume nos cálculos do mesmo. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são os seguintes:

- \* Utiliza, corretamente, as unidades de medida ( $\text{cm}^3$ ) nas respostas;
- \* Resposta incorreta.

**Raciocínio Lógico:** este parâmetro pretende avaliar se os alunos apresentam o raciocínio lógico na realização dos cálculos das situações problemáticas apresentadas. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são:

- \* Resolve corretamente as duas situações problemáticas;
- \* Resolve corretamente uma situação problemática;
- \* Resolve parcialmente as situações problemáticas;
- \* Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e cotações desta proposta de trabalho encontram-se sistematizados na tabela 16.

**Tabela 16**

*Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho na componente de Matemática.*

Parâmetros		Crítérios de avaliação	Cotação	
1	Compreensão do conceito de volume	1.1. Identifica, corretamente, qual o cubo que ocupa mais espaço dentro de água e justifica de forma coerente.	2	2
		1.2. Identifica, corretamente, qual o cubo que ocupa mais espaço dentro de água, mas não justifica de forma coerente.	1	
		1.3. Resposta incorreta.	0	
2	Cálculo Mental	2.1. Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 6 figuras apresentadas.	3	3
		2.2. Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 4 a 5 figuras apresentadas.	2	
		2.3. Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 2 a 3 figuras apresentadas.	1	
		2.4. Realiza, corretamente, o cálculo do volume de 1 figura apresentadas.	0,5	
		2.5. Resposta incorreta.	0	
3	Precisão: medidas de volume	3.1. Utiliza, corretamente, as unidades de medida (cm <sup>3</sup> ) nas respostas.	2	2
		3.2. Resposta incorreta.	0	
4	Raciocínio Lógico	4.1. Resolve corretamente as duas situações problemáticas.	3	3
		4.2. Resolve corretamente uma situação problemática.	2	
		4.3. Resolve parcialmente as situações problemáticas.	1	
		4.4. Resposta incorreta.	0	
			<b>Total: 10</b>	

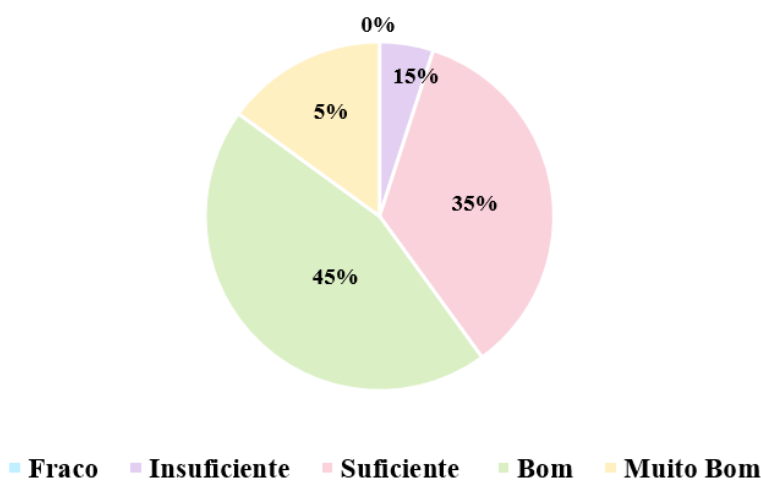
### 3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 15 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos na componente de Matemática numa turma de 20 alunos.

## Figura 15

*Resultados da avaliação da proposta de trabalho na componente de Matemática*

### Resultados da proposta de trabalho da componente de Matemática



Ao analisar detalhadamente a Figura 15, observa-se que 15% da turma, equivalente a 3 alunos, obteve um desempenho de Insuficiente, indicando dificuldades na disciplina. A categoria de Suficiente representa 35% da turma, totalizando 7 alunos. Já o desempenho positivo é evidenciado pelos 45% dos alunos avaliados com a classificação de Bom (9 alunos) e pelos 5% que alcançaram a avaliação de Muito Bom (1 aluno), representando juntos metade da turma.

Estes resultados demonstram que a maioria dos alunos teve um desempenho satisfatório ou acima da média, mas ainda há um grupo de três alunos com dificuldades que necessitam de apoio adicional. Assim, seria recomendável reforçar estratégias pedagógicas para ajudar os alunos com dificuldades enquanto se mantém o estímulo para aqueles com melhor desempenho, garantindo uma evolução geral da turma.

Analisando a grelha de correção (Anexo 8) observa-se que a turma apresenta um bom desempenho no parâmetro do cálculo mental, enquanto o parâmetro da precisão e raciocínio lógico são as áreas com maiores dificuldades. O parâmetro da compreensão conceitual tem um desempenho intermédio, mas também pode ser melhorado.

O parâmetro da compreensão do conceito de volume teve como cotação máxima 2 valores, sendo a média apresentada pela turma de 1,50 valores. Pela análise da grelha, observamos que metade da turma obteve a cotação máxima de 2 valores e outra metade da turma obteve 1 valor devido ao facto de não justificar a opção correta.

Relativamente ao parâmetro do cálculo mental, a turma apresenta uma boa média com um total 2,75 em 3 valores, indicando que os alunos apresentam um bom desempenho a realizar cálculos rápidos e operações matemáticas sem o uso de suporte escrito. Metade da turma conseguiu a cotação máxima de 3 valores, no entanto, os restantes alunos mostram cotações mais baixas, por isso poderia ser útil trabalhar exercícios de raciocínio rápido para fortalecer essa habilidade.

As estratégias de cálculo mental ajudam os alunos a desenvolver a sua capacidade de realizar cálculos mais facilmente. Assim, constituem um recurso valioso para promover esse desenvolvimento, tornando mais fácil não só a realização das operações, mas também a resolução de várias tarefas, como por exemplo os problemas matemáticos. Segundo Ribeiro, Valério e Gomes (2009, p. 33), “(...) quando conhecidas, compreendidas e aplicadas, estas estratégias permitem realizar cálculos de forma eficaz e rápida”.

O parâmetro da precisão teve como cotação máxima 2 valores sendo a média turma de 1,70 valores. É o parâmetro com melhor média, visto que a maioria da turma, 17 alunos, obteve a cotação máxima e apenas 3 alunos obtiveram a cotação de 0 valores por não colocar as unidades de volume nas respostas ou não colocar a unidade de volume correta.

Por último, o parâmetro do raciocínio lógico foi cotado para 3 valores e a média da turma foi apenas de 1,45 valores. Conclui-se que é o parâmetro com a menor média, revelando dificuldades significativas no desenvolvimento do pensamento lógico e na resolução de problemas mais complexos. A baixa pontuação sugere a necessidade de reforçar atividades que estimulem o raciocínio lógico, como jogos matemáticos, desafios de lógica, problemas contextualizados e incentivo ao pensamento crítico na resolução de exercícios.

De acordo com o NCTM (2007, p.220), o raciocínio matemático desenvolve-se quando “[...] os alunos são encorajados a exporem as suas ideias para serem verificadas”. As diretrizes para o ensino e aprendizagem da matemática indicam que as aulas nas quais os alunos são incentivados a partilhar as suas ideias e a turma é convidada a contribuir na avaliação dessas ideias proporcionam um ambiente propício para a promoção e desenvolvimento do raciocínio

matemático. A comunicação e a comparação de ideias entre os diversos membros da turma podem contribuir significativamente para modificar, aprimorar ou consolidar raciocínios.

Conforme Mata-Pereira e Ponte (2016), é essencial que os estudantes sejam incentivados a apresentar as suas resoluções e a explicar como chegaram a determinadas conclusões, bem como o motivo pelo qual escolheram um determinado caminho em detrimento de outro. Segundo Guerreiro et al. (2015), tal atitude questionadora deve focar nas estratégias utilizadas pelos alunos, permitindo assim averiguar e compreender os seus pensamentos matemáticos.

Os mesmos autores salientam que o docente deve valorizar as contribuições dos alunos, mesmo quando incorretas, utilizando os momentos de partilha de ideias entre a turma para desconstruir, esclarecer ou complementar conceitos matemáticos. Em suma, o professor deve ouvir os seus alunos com o objetivo de melhor compreender o seu raciocínio e orientar a sua prática durante a aula. Por outro lado, é essencial que este desafie os seus alunos “[...] a ir além da tarefa, quer pela formulação de novas questões, quer pela formulação de generalizações” (Mata-Pereira & Ponte, 2016, p. 39).

Em suma, um dos aspetos críticos observados nos resultados foi a necessidade de fortalecer o raciocínio lógico dos alunos, uma competência transversal que sustenta a resolução de problemas e a argumentação matemática. Para tal, é fundamental introduzir atividades desafiantes e estimulantes, como jogos matemáticos, enigmas, problemas abertos ou tarefas investigativas, que convidem os alunos a pensar de forma estruturada, a formular hipóteses e a justificar as suas escolhas.

## Capítulo 4 – Proposta de um Trabalho de Projeto “GreenEdu”

### 4.1. Introdução ao tema do projeto

Num contexto de crescente urbanização e distanciamento entre as crianças e a Natureza, torna-se cada vez mais urgente promover uma educação ambiental transformadora, centrada na valorização dos espaços verdes como componentes essenciais para o bem-estar físico, mental e social. A urbanização crescente em Portugal tem contribuído para a escassez de espaços verdes, impactando negativamente o bem-estar dos cidadãos, especialmente nas comunidades escolares.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UN,2015) publicada pelas Nações Unidas, inclui dezassete objetivos interconectados, entre os quais o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – Cidades e comunidades sustentáveis (ODS n.º 11) que, por sua vez, indica que até 2030 deve ser proporcionado acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, especialmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

O projeto “GreenEdu” visa abordar essa questão, concentrando-se, essencialmente, nas escolas como centros de aprendizagem e catalisadores para mudanças positivas. Ao envolver ativamente os alunos, este projeto pretende a criação de espaços verdes sustentáveis que melhorem o ambiente escolar, como também, inspirem atitudes e práticas ecologicamente consciente.

O projeto está também em consonância com os princípios definidos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que enfatiza competências como o desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, pensamento crítico e criativo, bem como o relacionamento interpessoal. Para além disso, o projeto responde às diretrizes das Aprendizagens Essenciais de Educação Ambiental (Ministério da Educação, 2018), que está incluída na componente curricular denominada Cidadania e Desenvolvimento.

O presente projeto, intitulado “GreenEdu”, tem como foco central a sensibilização e envolvimento dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na criação, valorização e preservação de espaços verdes escolares e comunitários.

Este projeto nasce da constatação de que muitas escolas e bairros carecem de espaços naturais acessíveis e atrativos, o que impacta negativamente o desenvolvimento infantil e a saúde ambiental. O projeto procura dar resposta a este problema através de práticas

participativas e pedagógicas que promovam a construção de um ambiente mais verde, sustentável e inclusivo.

#### **4.2. Fundamentação teórica**

A Educação Ambiental para a sustentabilidade está presente no currículo e em numerosos projetos desenvolvidos pelas escolas, muitos deles com a colaboração direta de serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, outros desenvolvidos no quadro da autonomia das escolas, no âmbito de diversas parcerias estabelecidas com autarquias, com diversas ONGA (Organizações Não Governamentais de Ambiente) e outras instituições da sociedade civil.

Para Vilaça (2008), a Educação Ambiental é compreendida como um método pedagógico que visa despertar o interesse do indivíduo para participar ativamente no sentido de dissolver os problemas ambientais, dentro de um contexto de realidades particulares, estimulando a iniciativa, o critério de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor.

Indo ao encontro do autor citado anteriormente, Rodrigues (2013) afirma que a Educação Ambiental pode ser compreendida como o conjunto de processos pelos quais o indivíduo e sociedade constroem valores, conhecimentos, competências e atitudes voltadas para a conservação do ambiente.

Desta forma, a Educação Ambiental deve ser uma estratégia de prevenção, de participação e da intervenção de todos. Assim, de forma centrada e a longo prazo pode-se resolver os problemas ambientais adjacentes à ação do homem.

A participação coletiva da sociedade, no que diz respeito à proteção ambiental, torna-se um ponto-chave no sucesso da execução estratégica de planos e valores ambientais acrescentado. Cada vez é mais importante alterar as formas de pensar, e consequentemente de agir, em relação à questão do ambiente, numa perspetiva atual e contemporânea (Rodrigues, 2013).

Na Educação Pré-Escolar, a Educação Ambiental é contemplada na Área do Conhecimento do Mundo, tal como integrado 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)

No Ensino Básico, conforme estabelecido na matriz das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), a Educação Ambiental está incluída na componente curricular denominada Cidadania e Desenvolvimento, que abrange os três ciclos educativos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, diferente dos outros ciclos, não há uma disciplina específica para esta componente. Conforme estabelecido nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (ME, 2018, p.3), “no 1.º ciclo do ensino básico, a CeD é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo”. Por isso, os professores devem ligar os objetivos curriculares aos outros domínios de ensino.

### **4.3. Metodologia do projeto**

A metodologia do trabalho de projeto consiste na recolha de informações pertinentes para resolver o problema de um determinado projeto. Este método centra-se nos alunos e é orientado pelo coletivo escolar, todos com um objetivo comum.

Tal como refere Ferreira (2009, p.143), “a metodologia de trabalho de projeto é orientada pelas suas próprias características e finalidades, constitui uma forma de trabalho pedagógico potenciadora do desenvolvimento, nos indivíduos, das competências que a sociedade da informação e em constante mudança exige atualmente.”

De acordo com Mateus (2011), a metodologia de trabalho de projeto está intimamente ligada a uma perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento. A elaboração de um plano de ação visa antecipar e promover um momento de reflexão conjunta, porém, esse plano deve ser entendido como algo dinâmico e ajustável — sujeito a alterações nos conteúdos, nas estratégias metodológicas e na calendarização. Os objetivos vão sendo definidos ao longo do desenvolvimento do projeto, de acordo com as prioridades que o grupo for estabelecendo.

A implementação de projetos pelas instituições escolares é essencial, uma vez que promove nos alunos o sentimento de pertença, estimula a autonomia e desperta o pensamento crítico. Cabe ao educador ou professor motivar e acompanhar os alunos neste tipo de iniciativas.

Lopes (2014) salienta que:

Os projetos estimulam a participação dos alunos, atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem. Neste âmbito, cabe ao professor o dever e a responsabilidade de apoiar e orientar os alunos na identificação de problemas, na reflexão sobre os mesmos e, por fim, na sua transformação em ações. (p.29)

O projeto utiliza metodologias ativas, adequadas às características das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo o envolvimento direto e a aprendizagem pela experiência. As atividades propostas vão desde a exploração da natureza até à construção de maquetes e hortas escolares, passando por oficinas de reciclagem, caminhadas ecológicas, entrevistas a membros da comunidade e visitas de estudo. Estas práticas, para além de fomentarem a interdisciplinaridade, valorizam a aprendizagem significativa, conectando o conhecimento à realidade dos alunos.

As atividades estão adaptadas aos diferentes anos de escolaridade dentro do 1.º Ciclo do Ensino Básico: enquanto os alunos do 1.º e 2.º ano são incentivados a expressar as suas ideias através do desenho e da oralidade, os alunos do 3.º e 4.º ano participam em questionários, discussões, investigações e propostas de melhoria para o ambiente escolar.

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

A escassez de espaços verdes em áreas urbanas portuguesas é um problema real e atual, com impacto direto na qualidade de vida das populações. A escola, enquanto agente educativo e transformador, pode assumir um papel de liderança na requalificação ambiental e na consciencialização ecológica. Este tema surge da vontade de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem mais saudável e natural.

De acordo com Vilaça (2008), a Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino e assumir-se como uma prática transversal que promove a cidadania crítica e a sustentabilidade, articulando saberes científicos com valores ecológicos e sociais. Neste sentido, a escola, enquanto espaço de formação e transformação, não pode alhear-se da responsabilidade de educar para a consciência ecológica e para o respeito pela natureza.

A investigação e as práticas pedagógicas têm demonstrado que o contacto regular com espaços verdes e com ambientes naturais tem efeitos positivos no desenvolvimento integral das crianças, melhorando o seu bem-estar físico, emocional e social. Como refere Cortesão (2017),

a Educação Ambiental nos primeiros ciclos do ensino básico permite às crianças desenvolver desde cedo uma relação de pertença com o seu território, despertando o sentido de responsabilidade e cuidado pelo ambiente. Esta autora reforça ainda que a exploração direta do meio e o envolvimento em projetos ambientais promovem aprendizagens mais significativas e duradouras.

No contexto atual, marcado por fenómenos como o déficit de natureza e a crescente urbanização dos espaços escolares, torna-se fundamental criar oportunidades para que as crianças estejam mais próximas da terra, das plantas e dos ciclos naturais. Tal como defende Rodrigues (2013), os espaços exteriores das escolas, muitas vezes subaproveitados ou negligenciados, devem ser (re)configurados como lugares pedagógicos de excelência, capazes de integrar atividades curriculares e extracurriculares, promover a interdisciplinaridade e fomentar práticas colaborativas e sustentáveis.

O projeto “GreenEdu” surge, assim, da vontade de dar resposta a esta realidade, promovendo uma cultura escolar mais verde, mais inclusiva e mais conectada com os desafios ecológicos do século XXI. Ao envolver os alunos na transformação participada dos espaços escolares, este projeto pretende cultivar uma atitude ativa, crítica e propositiva face à degradação ambiental e incentivar o compromisso com práticas sustentáveis desde a infância.

A escolha deste tema revela-se pertinente não só pelo seu valor educativo e ambiental, mas também pelo seu potencial transformador da cultura escolar, contribuindo para a construção de comunidades mais conscientes, resilientes e comprometidas com o futuro do planeta.

## **4.5. Desenvolvimento do projeto**

### **4.5.1. Problema**

De que forma é os alunos podem combater a falta de espaços verdes na escola?

### **4.5.2. Problemas parcelares**

- \* Existe falta de conhecimento sobre os benefícios dos espaços verdes?
- \* Há escassez de áreas verdes na escola?
- \* Verifica-se uma desvalorização de espaços exteriores?
- \* Há pouca participação comunitária em iniciativas ambientais?

### **4.5.3. Destinatários**

O presente projeto tem como destinatários principais alunos com idades compreendidas entre os 6 aos 10 anos de idade, no entanto, pretendo que este seja um projeto alargado às famílias e às comunidades escolares e locais, de modo a envolver a participação de todos.

### **4.5.4. Entidades envolvidas**

Para a concretização deste projeto é indispensável o apoio e colaboração de distintas entidades que cooperem para a realização do mesmo:

- \* Escola onde se realizará o projeto;
- \* Câmara Municipal;
- \* Comunidade escolar e não escolar;
- \* Junta de Freguesia;
- \* Centros de jardinagem e viveiros locais;
- \* Unidades de Saúde Familiar locais;
- \* Associações locais de defesa do ambiente (ex.: LPN – Liga para a Proteção da Natureza);
- \* Bibliotecas Municipais e escolares;
- \* Oficinas de artes e associações culturais;
- \* Lar de idosos;
- \* Forest School (Lisboa).

### **4.5.5. Motivação e negociação**

A ideia central do projeto surgiu a partir da observação da ausência de espaços verdes significativos nas escolas e do interesse demonstrado pelos alunos por atividades ao ar livre.

Para garantir o envolvimento efetivo dos participantes, foram definidas estratégias específicas de motivação, adequadas a cada grupo-alvo. No caso dos alunos, procura-se criar um sentimento de pertença e protagonismo através da participação ativa no planeamento e execução do projeto. A utilização de metodologias lúdicas e práticas como o desenho do “espaço verde ideal”, a construção de maquetes, a jardinagem e a realização de entrevistas a membros da comunidade poderão revelar-se eficaz para despertar o interesse, a criatividade e o compromisso dos mais novos.

Serão também implementadas estratégias de reconhecimento e valorização das contribuições individuais e coletivas, como a afixação dos trabalhos na escola, a partilha nas

redes sociais da escola (com autorização dos encarregados de educação), a entrega de pequenos certificados simbólicos de participação e a organização de momentos de celebração, como o “Dia Verde” e a exposição final do projeto.

Relativamente aos docentes, serão promovidas reuniões de articulação curricular, nas quais se integra o projeto nas diferentes áreas disciplinares, respeitando a autonomia pedagógica de cada turma. Os professores irão ser convidados a adaptar as atividades propostas de acordo com os interesses e características dos seus alunos, favorecendo a apropriação do projeto por parte da equipa educativa.

Os encarregados de educação estarão envolvidos desde o início, através da divulgação do projeto em reuniões de pais, com o apelo à colaboração em atividades concretas, como doação de materiais recicláveis, partilha de plantas e sementes, ou participação em ações práticas (como o dia de plantação ou oficinas de reciclagem criativa). A motivação das famílias irá ser reforçada com a valorização pública do seu contributo e com convites para assistirem às apresentações dos alunos e à exposição final.

Por fim, serão contactadas entidades locais nomeadamente a Junta de Freguesia, associações ambientais e empresas com responsabilidade social com o intuito de angariar parcerias e recursos que sustentem e valorizem o projeto. A negociação com estes parceiros irá ser feita com base na apresentação clara dos objetivos, atividades e benefícios do projeto, propondo a sua participação como forma de envolvimento comunitário e sensibilização ambiental mais alargada.

Acredita-se que, ao recorrer a estratégias participativas, afetivas e cooperativas, o projeto possa motivar de forma sustentável todos os envolvidos, promovendo um sentimento coletivo de responsabilidade e pertença relativamente ao espaço escolar e à causa ambiental.

#### **4.5.6. Objetivos gerais**

- \* Incentivar práticas sustentáveis através da valorização e criação de espaços verdes escolares;
- \* Promover a consciencialização ambiental dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade;
- \* Sensibilizar a comunidade escolar para a importância da sustentabilidade ambiental;
- \* Fomentar o trabalho cooperativo entre alunos, professores, famílias e comunidade;

- \* Desenvolver o sentido de pertença e responsabilidade em relação ao meio escolar;
- \* Estimular a criatividade e a autonomia das crianças através da participação ativa em projetos ecológicos.

#### **4.5.7. Objetivos específicos**

- \* Envolver os alunos no planeamento e execução de um projeto verde;
- \* Identificar as necessidades e oportunidades de intervenção ambiental no espaço escolar;
- \* Desenvolver atitudes ecológicas e de cidadania;
- \* Sensibilizar os alunos para os benefícios dos espaços verdes na saúde física e mental;
- \* Desenvolver competências de observação, registo e análise através do mapeamento ambiental;
- \* Estimular a expressão oral e escrita com base nas atividades de diagnóstico e reflexão ecológica;
- \* Envolver os encarregados de educação em práticas ambientais partilhadas;
- \* Criar elementos informativos (cartazes, placas, vídeos) que reflitam as aprendizagens ambientais;
- \* Desenvolver microintervensões (plantação, compostagem, decoração natural) com recurso a materiais sustentáveis;
- \* Criar condições para o uso pedagógico dos espaços verdes;
- \* Avaliar de forma participada o impacto das ações realizadas.

#### **4.5.8. Planeamento**

##### **1.ª fase - Diagnóstico inicial e sensibilização:**

Esta fase tem como principal objetivo explorar as conceções prévias dos alunos sobre os espaços verdes e sensibilizá-los para a sua importância no bem-estar humano e ambiental. É também o momento de iniciar a dinâmica participativa do projeto, promovendo a curiosidade e a reflexão crítica.

**Atividade 1 – O meu espaço verde ideal (1.º e 2.º ano):** Os alunos irão desenhar aquilo que consideram ser o seu “espaço verde ideal”, incluindo elementos como árvores, flores, animais, fontes, bancos ou brinquedos ecológicos. Posteriormente, com o apoio do(a) professor(a), serão convidados a descrever oralmente o seu desenho, identificando o que

incluíram e porquê. Esta atividade serve para perceber as ideias prévias dos alunos mais novos sobre natureza e bem-estar. (Anexo 9)

**Atividade 2 – Inquérito ambiental (3.º e 4.º anos):** Será aplicado um questionário com perguntas simples sobre hábitos ambientais, como o contacto com a natureza, uso de espaços verdes, entre outros. Esta recolha de dados permitirá compreender os comportamentos e atitudes iniciais dos alunos. (Anexo 10)

**Atividade 3 – Leitura e debate ecológico:** Numa biblioteca próxima da escola, será lido um conto infantil com temática ambiental (ex.: “*A Árvore Generosa*” de Shel Silverstein), seguido de debate em grande grupo sobre a importância das árvores, do cuidado com o ambiente e da ligação entre a natureza e felicidade.

**Atividade 4 – Visita de observação ao espaço escolar:** Os alunos irão explorar o espaço exterior da escola com cadernos ou pranchetas de registo. Poderão desenhar ou escrever sobre o que veem (plantas, lixo, zonas de sombra, espaços inutilizados), incentivando a observação crítica e a identificação de oportunidades de melhoria.

## **2.ª fase – Mapeamento e design participativo:**

Durante esta fase, os alunos serão desafiados a observar de forma crítica os espaços escolares, identificar necessidades e propor soluções criativas para a sua valorização. O trabalho será realizado em pequenos grupos, de forma cooperativa, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico, da comunicação e da criatividade.

**Atividade 1 – Mapeamento ambiental do recreio:** Com recurso a uma planta simples da escola, os alunos serão desafiados a identificar zonas verdes existentes, zonas sem vegetação e locais onde gostariam de intervir. Este trabalho poderá ser feito em grupos, promovendo o trabalho colaborativo e o pensamento estratégico.

**Atividade 2 – Registo fotográfico dos espaços exteriores:** Usando tablets ou câmaras digitais, os alunos irão fotografar áreas do recreio ou espaços envolventes da escola que gostariam de transformar. As fotografias serão organizadas em cartolinas com legendas escritas pelos alunos, explicando as suas escolhas.

**Atividade 3 – Criação de maquetes com materiais reciclados:** Com caixas, barro, palitos, folhas secas, tampas e outros materiais reutilizáveis, os alunos construirão maquetes que representem as suas propostas de requalificação dos espaços verdes. Cada grupo

apresentará a sua maquete à turma, promovendo competências de comunicação e argumentação.

**Atividade 4 – Visita de Estudo:** Realizar uma visita de estudo à “Escola Lá Fora - Florest School”, localizado em Lisboa, para permitir aos alunos perceber e conhecer uma realidade diferente, proporcionando atividades baseadas no modelo Forest School, que tem como objetivo desenvolver uma relação entre a criança e a natureza, promovendo, assim, o conhecimento da biodiversidade e o respeito pela natureza. (Anexo 11)

### **3.ª fase – Projeto de transformação e intervenção**

Nesta fase, os alunos passarão da teoria à prática, implementando as ideias selecionadas em conjunto com os professores e a comunidade escolar. Trata-se do momento de maior envolvimento físico e emocional com o projeto, reforçando valores de pertença, responsabilidade e cooperação.

**Atividade 1** – Antes de colocar “mãos à obra”, os professores são solicitados a realizar um “*Brainstorming Verde*” com os seus alunos para compreender quais são as suas ideias para a realização do projeto, anotando-as no quadro ou numa cartolina grande enquanto falam sobre de que forma a escassez de espaços verdes afeta a sua qualidade de vida.

**Atividade 2 – Plantação de flores e árvores:** Os alunos participarão ativamente na plantação de árvores de sombra, arbustos floridos e ervas aromáticas nos espaços previamente identificados. Esta atividade será realizada com o apoio de assistentes operacionais, técnicos da autarquia ou voluntários da comunidade.

**Atividade 3 – Construção de canteiros e hortas verticais:** Será dinamizada uma oficina prática onde os alunos, com a supervisão dos adultos, montarão canteiros com madeira reciclada e criarão hortas verticais em garrações ou paletes. Cada turma será responsável por cuidar da sua horta, promovendo responsabilidade e autonomia.

**Atividade 4 – Criação de placas informativas ecológicas:** Os alunos, em pequenos grupos, irão produzir placas com mensagens como “Cuidar da Natureza é cuidar de nós”, “Não pises as plantas” ou “Espaço verde, espaço de paz”. As placas serão pintadas com tintas ecológicas e colocadas nos espaços intervencionados.

**Atividade 5 – Entrevista a um idoso da comunidade:** Os alunos entrevistarão um idoso local sobre como eram os espaços verdes no tempo da sua infância. Esta partilha será registada em vídeo ou num texto e será integrado no portefólio do projeto.

#### **4.ª fase – Educação contínua e sensibilização**

Com os espaços verdes já em funcionamento, o foco passa a ser a sua manutenção, utilização pedagógica e divulgação. A educação ambiental é aprofundada com o envolvimento da comunidade e a produção de materiais de sensibilização pelos próprios alunos.

**Atividade 1 – Apadrinha uma planta:** Cada aluno ou grupo adotará uma planta ou parte do espaço verde criado, ficando responsável pela sua rega, limpeza e cuidado ao longo do período. Serão criados pequenos cartões de “identificação” com o nome da planta, autor do cuidado e datas de manutenção.

**Atividade 2 – Clube verde e experiências ambientais:** Durante os recreios ou em momentos de apoio ao estudo, os alunos poderão participar no Clube Verde, onde realizarão pequenas experiências (como ver o crescimento de uma planta a partir de uma semente), jogos de reciclagem e desafios ecológicos.

**Atividade 3 – Mural ecológico coletivo:** Numa parede da escola será criado um mural com mensagens e desenhos feitos pelos alunos sobre o que aprenderam e como se sentiram ao realizar o projeto. O mural poderá ser feito com tintas e materiais reaproveitados.

**Atividade 4 – Organização do “Dia Verde”:** Este evento contará com oficinas dinamizadas pelos alunos (ex.: fazer vasos com garrafas, pintar pedras, ensinar a plantar), jogos ecológicos, exposições e partilha de testemunhos com as famílias. Será um momento festivo, aberto à comunidade.

#### **5.ª fase – Avaliação e partilha pública**

A fase final será dedicada à avaliação global do projeto e à celebração dos resultados obtidos. Os alunos terão a oportunidade de refletir sobre o percurso, apresentar os seus produtos finais e partilhar o que aprenderam com a comunidade educativa.

**Atividade 1 – Questionário final e reflexão individual:** Os alunos preencherão um questionário adaptado à sua idade, onde poderão avaliar o que aprenderam, o que mais gostaram e como mudaram os seus hábitos. Será também promovida uma reflexão escrita ou oral em que cada aluno descreve a sua experiência no projeto (Anexo 12 e Anexo 13)

**Atividade 2 – Criação do portefólio coletivo:** A turma organizará os registos mais significativos do projeto (fotos, textos, desenhos, vídeos, plantas, entrevistas) num portefólio digital e/ou físico, que ficará disponível na biblioteca ou sala de aula para consulta futura.

**Atividade 3 – Exposição e vídeo final do projeto:** Com o apoio do professor e de técnicos audiovisuais da comunidade, os alunos produzirão um pequeno vídeo com imagens do processo, entrevistas e narração feita pelos próprios. Este vídeo será apresentado numa exposição final, que reunirá os produtos criados ao longo do ano.

#### **4.5.9. Recursos**

##### **4.5.9.1. Recursos materiais**

- \* Ferramentas de jardinagem (pás, enxadadas, luvas, regadores);
- \* Sementes;
- \* Terra vegetal e substratos;
- \* Contentores de compostagem;
- \* Materiais recicláveis (garrações, paletes, pneus);
- \* Plantas;
- \* Tintas ecológicas para sinalização e decoração;
- \* Cartolinas, vários tipos de papéis, canetas, marcadores e fita adesiva;
- \* Equipamentos audiovisuais (telemóveis/tablets para registos e vídeos);
- \* Impressoras e papel reciclado para cartazes;
- \* Bancos e estruturas de madeira reaproveitada;
- \* Material de limpeza para manutenção das áreas verdes.

##### **4.5.9.2. Recursos humanos**

- \* Professores titulares de turma;
- \* Auxiliares de ação educativa;
- \* Encarregados de educação;
- \* Alunos dos diferentes anos do 1.º Ciclo;
- \* Técnicos da Junta de Freguesia (jardinagem, manutenção);
- \* Voluntários de associações ambientais locais;
- \* Técnicos de educação ambiental (ONG ou autarquia);
- \* Psicólogos escolares (apoio à reflexão sobre bem-estar);
- \* Artistas locais para apoio na decoração de espaços;
- \* Funcionários das bibliotecas/espços culturais parceiros.

#### **4.5.10. Produtos finais**

Os produtos finais do projeto incluem uma zona verde requalificada dentro do espaço escolar, concebida com base nas propostas elaboradas pelos próprios alunos. Esta zona pode incluir pequenos jardins, áreas de sombra com bancos, hortas pedagógicas, caminhos delimitados com materiais naturais, placas informativas com mensagens ecológicas e espaços para brincadeiras sustentáveis.

Adicionalmente, será criado um portefólio coletivo digital com registos das atividades realizadas ao longo do ano, incluindo fotografias, textos dos alunos, desenhos e testemunhos de participantes. Este portefólio será apresentado numa exposição final na escola aberta à comunidade educativa.

Outro produto final será um pequeno documentário em vídeo, com a compilação de imagens do processo, entrevistas com alunos, professores e encarregados de educação, e uma narração construída a partir das aprendizagens e reflexões dos alunos ao longo do projeto.

#### **4.5.11. Avaliação**

##### **4.5.11.1. Avaliação do processo**

A avaliação do processo decorrerá de forma contínua e formativa, integrando diferentes instrumentos de registo e reflexão que permitem monitorizar a evolução do projeto e o envolvimento dos participantes. Serão utilizadas grelhas de observação preenchidas pelos docentes durante a implementação das atividades, com especial atenção à participação ativa dos alunos, ao trabalho cooperativo, ao desenvolvimento de atitudes ecológicas e ao cumprimento das etapas planeadas.

Os alunos serão convidados a realizar autoavaliações regulares, expressando em registos escritos ou orais o que aprenderam, como se sentiram e o que fariam de forma diferente. Vão ser também realizadas reuniões intermédias com a equipa educativa para refletir sobre as práticas, ajustar estratégias e garantir a coerência pedagógica do projeto.

O diário de bordo do professor será igualmente um instrumento valioso para registar situações significativas, desafios encontrados e aprendizagens emergentes ao longo do processo.

##### **4.5.11.2. Avaliação do produto final**

A avaliação do produto final incidirá na análise dos resultados concretos obtidos com a implementação do projeto, tendo como referência os objetivos definidos inicialmente. Serão

considerados critérios como a qualidade e funcionalidade do espaço verde criado, o grau de envolvimento da comunidade escolar, o impacto nas atitudes dos alunos e a valorização da biodiversidade no espaço escolar.

Os trabalhos produzidos pelos alunos (cartazes, maquetes, textos, vídeos) serão analisados tendo em conta a sua pertinência, criatividade e profundidade das aprendizagens evidenciadas. Os questionários de avaliação final aplicados aos alunos permitirão recolher informações sobre as suas perceções relativamente à utilidade do projeto, ao conhecimento adquirido e à sua motivação para continuar a cuidar dos espaços verdes. (Anexo 14)

Será ainda promovido um momento de reflexão final com os vários intervenientes (alunos, professores, assistentes, encarregados de educação) com o intuito de avaliar o impacto global do projeto e identificar sugestões para a sua continuidade ou replicação em outros contextos escolares.

#### 4.6. Calendarização

**Tabela 17**

*Calendarização do projeto “GreenEdu”.*

	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
1. <sup>a</sup> Parte										
2. <sup>a</sup> Parte										
3. <sup>a</sup> Parte										
4. <sup>a</sup> Parte										
5. <sup>a</sup> Parte										

#### 4.7. Considerações finais do projeto

O projeto “GreenEdu” nasce da consciência urgente de que é necessário educar para a sustentabilidade desde os primeiros anos de vida. Através da valorização e criação de espaços verdes em contexto escolar, procurou-se promover uma cultura ambiental ativa, participativa e transformadora, que coloque os alunos no centro do processo educativo e os capacite para agirem com responsabilidade ecológica.

Ao longo do ano letivo, o projeto revela-se não apenas como uma oportunidade pedagógica rica, mas também como um catalisador de mudança na forma como a escola e a comunidade educativa encaram o ambiente que as rodeia. Através das diferentes fases (diagnóstico, mapeamento, planeamento, intervenção e avaliação) será possível observar uma

evolução clara nas atitudes, comportamentos e conhecimentos dos alunos, que passarão a demonstrar maior consciência ambiental, espírito de cooperação e sentido de pertença em relação à escola.

As atividades práticas, aliadas a momentos de reflexão, expressão artística, investigação e contacto direto com a natureza, proporcionará aprendizagens significativas, transversais e duradouras. Além disso, a integração do projeto nas várias áreas curriculares contribuirá para uma abordagem interdisciplinar, enriquecendo o currículo escolar e promovendo competências fundamentais como o pensamento crítico, a comunicação, a criatividade e a cidadania ativa.

Importa destacar o envolvimento das famílias, dos docentes, dos assistentes operacionais, das autarquias e de outras entidades locais, contribuíra para o sucesso do projeto, disponibilizando tempo, materiais e apoio técnico. Esta dimensão comunitária será essencial para reforçar os laços entre a escola e o território onde se insere, potenciando redes de colaboração que poderão perdurar no tempo e sustentar futuras iniciativas ambientais.

O projeto poderá enfrentar alguns desafios como a gestão do tempo letivo, a escassez de recursos ou a necessidade de articulação entre os diferentes intervenientes. A escola transformar-se-á, ainda que parcialmente, num espaço mais verde, acolhedor e pedagógico, com impacto direto no bem-estar dos alunos e na qualidade do ambiente escolar.

Acredita-se que este projeto poderá servir de inspiração a outras escolas, contribuindo para um movimento educativo mais consciente, sustentável e humano. A continuidade e replicação de projetos deste tipo depende, em larga medida, do compromisso da comunidade escolar e do reconhecimento institucional da importância da educação ambiental como um pilar do currículo.

Por fim, “GreenEdu” não pretende ser apenas um projeto pontual, mas sim o início de uma nova forma de viver e ensinar na escola: uma escola que planta, cuida, observa e cresce com e pela natureza. Ao semear valores ecológicos, cultivam-se cidadãos mais atentos, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios ambientais do presente e do futuro.

## **Reflexão – Considerações Finais**

A minha jornada na Escola Superior de Educação João de Deus começou há cinco anos quando ingressei na Licenciatura em Educação Básica, com um sonho. Este sonho tornou-se mais real à medida que o tempo foi passando, especialmente com a transição da Licenciatura em Educação Básica para o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Chegar ao fim deste percurso é, ao mesmo tempo, um alívio, um orgulho e uma enorme emoção. Foram cinco anos intensos, repletos de aprendizagens, conquistas, desafios e, acima de tudo, crescimento académico, profissional e, talvez o mais importante, pessoal.

Neste momento, é necessário pensar e avaliar tudo o que foi realizado ao longo deste percurso. O ato de refletir é essencial quando se termina um ciclo, 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).

A reflexão é uma das tarefas fundamentais do professor, pois nenhuma estratégia de formação será realmente eficaz se não estiver aliada a uma atitude de investigação, orientada para a descoberta e o envolvimento pessoal. Esta é precisamente uma das ideias que deve sustentar o conceito de professor enquanto investigador (Alarcão, 2013).

Ao longo deste tempo, enfrentei obstáculos que, por vezes, fizeram duvidar de mim mesma. Houve momentos de cansaço, incertezas e noites mal dormidas, mas foram precisamente esses momentos que me ensinaram a persistir, a acreditar e a continuar. Aprendi que não há evolução sem esforço e que as maiores vitórias nascem da superação das nossas fragilidades.

Durante este percurso, o estágio assumiu um papel fundamental na minha formação, proporcionando-me um contacto direto com a realidade desde uma fase inicial. Esta experiência profissional revelou-se essencial, pois permitiu-me aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha aprendizagem na escola superior, pois "a teoria e a prática estão extremamente interligadas" (Mesquita & Roldão, 2017, p.40).

Os estágios foram o espelho da realidade que me espera. Vivenciei dias maravilhosos, mas também tive dias difíceis, em que me senti insegura, desorientada ou simplesmente exausta. Enfrentei desafios de gestão do grupo, dúvidas metodológicas, diferenças entre teoria e prática, mas cada experiência contribuiu para formar a educadora/professora em que me estou a tornar.

Ao refletir sobre as minhas práticas, consegui reconhecer os pontos fortes e as estratégias que se revelavam eficazes, como também perceber quais os aspetos que necessitavam de melhorias, o que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Esta reflexão nasce da presença de uma equipa de supervisão pedagógica que acompanha a prática de ensino supervisionada, criando um espaço de partilha e diálogo entre os futuros docentes e os seus orientadores, com o objetivo de enriquecer a aprendizagem e promover o crescimento profissional. O supervisor pedagógico “deve ser alguém que apoia, acompanha e está disponível para colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas” (Mosqueira & Almeida, 2017, p.39).

Ao longo de todo o Estágio Profissional, o apoio da equipa de Supervisão Pedagógica foi essencial para compreender a adequação das estratégias que adotava, identificar as dificuldades que surgiam em diferentes momentos do estágio, tomar decisões acertadas e, por diversas vezes, receber o apoio emocional que precisava.

Ao fazer uma retrospectiva dos dois últimos anos, consigo identificar algumas dificuldades e limitações que fui enfrentando ao longo do percurso. Uma das mais marcantes foi, sem dúvida, a constante falta de tempo para organizar, planear e realizar uma pesquisa aprofundada, tanto para a preparação das aulas que apresentei durante o Estágio Profissional, como para a elaboração deste Relatório de Estágio.

Conciliar de forma equilibrada e produtiva os três pilares deste processo formativo, nomeadamente, Ensino Superior, Estágio Profissional e a redação do Relatório Final, revelou-se um verdadeiro desafio. Estas três dimensões traduziram-se num horário bastante preenchido, o que acabou por limitar a possibilidade de desenvolver certas atividades e aulas da forma como idealizava. A exigência de conciliar todas as vertentes fez com que, por vezes, tivesse de adaptar ou simplificar algumas propostas pedagógicas, ficando com a sensação de que poderia ter explorado determinadas abordagens de forma mais aprofundada, se tivesse disposto de mais tempo.

Outra limitação sentida ao longo da elaboração deste relatório foi o difícil acesso a materiais de apoio adequados. Nem sempre a biblioteca da escola superior dispunha dos livros ou fontes que necessitava e muitos dos estudos e obras consultadas revelavam-se desatualizados. Enfrentei alguns obstáculos na procura de bibliografia recente e relevante para sustentar teoricamente o meu trabalho. Por isso, é fundamental articular os contributos do passado com a realidade atual, recorrendo a estudos mais recentes que permitam interpretar e compreender os desafios e dinâmicas do presente no âmbito educativo.

Apesar das limitações, reconheço que também foram oportunidades de crescimento profissional. Cada desafio exigiu de mim uma capacidade constante de adaptação, obrigando-me a encontrar soluções criativas e eficazes para atingir os objetivos que tinha estabelecido. Foi precisamente nesta superação das dificuldades que desenvolvi competências essenciais, como a resiliência, a flexibilidade e a capacidade de reflexão crítica, que considero fundamentais para o meu percurso enquanto futura profissional da educação. Aprendi a adaptar-me, a colaborar, a ser mais paciente e mais empática (comigo mesma e com os outros).

Este caminho não foi feito sozinha. Contou com o apoio de professores, colegas, amigas e, acima de tudo, da minha família, que nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

Na perspetiva de Trindade e Cosme (2019, p.58), “todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho”. Destaco que a cooperação entre colegas foi 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).

Embora a jornada tenha acabado, estou plenamente consciente de que este é apenas o início de um percurso contínuo. Ao longo deste processo, adquiri aprendizagens valiosas, entre elas destaco a importância de uma boa planificação, da reflexão sobre a prática e da transmissão de feedback construtivo aos alunos. Acredito que estes elementos constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho docente sólido e consciente.

O futuro trará certamente novos desafios, e, por isso, comprometo-me a manter uma postura de atualização permanente, procurando conhecer e integrar novos métodos, estratégias e conhecimentos. Tal como o mundo educativo, também eu quero continuar em constante evolução e crescimento. Segundo Ribeiro (2000, p.91), a formação contínua de professores “requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de atuar de forma autocrítica e cientificamente atualizada, que possa favorecer o desenvolvimento individual, grupal e social dos vários intervenientes na formação.”

Termino este ciclo de coração cheio. Sei que ainda tenho muito para aprender, pois a formação de um educador/professor é um processo contínuo, feito de perguntas constantes, reflexões e reinvenções. Mas levo comigo a certeza de que escolhi a profissão mais desafiante, exigente e, simultaneamente, a mais bonita do mundo.

Educar é tocar vidas. E é com essa responsabilidade e com essa paixão que sigo, pronta para continuar a aprender e a dar o melhor de mim às crianças que cruzarem o meu caminho.

## Referências

- Abrantes, P., Ponte, J. P., Fonseca, H., & Brunheira, L. (1999). *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (1.ª ed.). Grupo "Matemática Para Todos - investigações na sala de aula" (CIEFCUL) e Associação de Professores de Matemática.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico — das teorias às práticas*. Coleção Educação Teoria e Prática. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2013). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (pp. 171-190). Porto Editora.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (Org.). (2015). *Estágios supervisionados na formação docente*. Cortez Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto Editora.
- Alves, M., Botelho, F., Delgado, C., Duarte, J., Pereira, A., Pinto, J., Rodrigues, M., Silva, C., & Vasconcelos, A. (2015). *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (III): Investigar práticas em contexto*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Baroody, A. (2002). *Incentivar a aprendizagem matemática das crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, L. (2004). *Perturbação de eliminação na infância e adolescência*. Climepsi Editores.
- Bastos, G. (2003). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- 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.joao dedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED\\_6.pdf](http://www.joao dedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf)
- Brasil. (2006). *Indicadores da qualidade na educação: Dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa*. Ação Educativa.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma mais lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Caldeira, M. F., & Reis, C. P. (2013). *O jogo na aprendizagem matemática*. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4892/1/Ojogoaprendizagemmatematica.pdf>
- Camacho, M.S.F.P. (2012). *Materiais manipuláveis no processo ensino/ aprendizagem da matemática*. Universidade da Madeira.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 31-45). Porto Editora.
- 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.
- Cardoso, V. C. (2002) *Materiais didáticos para as quatro operações*. CAEM/IME-USP.
- Carvalho, A (2011). *A aprendizagem da leitura*. Psicosoma.
- Carvalho, C. (2006). *Olhares sobre a educação estatística em Portugal*. <http://www.lematec.net/CDS/SIPEMAT06/artigos/carvalho.pdf>
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. ME.
- Castro, S., & Pereira, C. F. (2022). *Gramática de Português: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Escolar Editora.
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Condessa, I. Fialho, A., & Andrade, R. (2008). *O projeto P.I.R.A.T.A. – C.B e as expressões artísticas na educação básica*. Universidade dos Açores e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cortesão, S. F. (2017). *Importância da educação ambiental no ensino básico*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cruz, A. M., & Henriques, A. (2013). *Erros e dificuldades de alunos do 1.º ciclo na representação de dados através de gráficos estatísticos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10244>
- Damas, E., Oliveira V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Areal Editores.
- Despacho normativo n.º 1 – F/2016, de 4 de abril. (Redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem).

- Duarte, A. C. (2011). *O papel do lúdico na aprendizagem matemática*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5846>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise. Com a colaboração de Maria João Freitas*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, T. O. (2004). *A estatística no 1.º ciclo: Uma abordagem no 3.º ano de escolaridade*. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- 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 (1.ª ed.)*. Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação*. Editorial Presença.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar higscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, C.A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 143-158. [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_43-1\\_7/711](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_7/711)
- Ferreira, G. (2010). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico — Da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas*. [Dissertação: Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.] Universidade da Beira Interior.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula*. Teoria, práticas e desafios. Coisas de Ler.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, (pp. 46-64). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projeto de recomendação. INAFOP.
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). *(Re)pensar a prática pedagógica na formulação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. In I. Alarcão., A. Cachapuz, T. Medeiros & H. P. Jesus (coord), *Supervisão: Investigações em contexto educativo*. Universidade de Aveiro, Direção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Guerreiro, A., Ferreira, R., Menezes, L., & Martinho, M. (2015). *Comunicação na sala de aula: A perspetiva do ensino exploratório da matemática*. *Zetetiké*, 23(44), 279-295.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança (2ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos conceitos, novas práticas*. ASA.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Factor.
- Lopes, P. J. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17856/1/ulfpie047117\\_tm\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17856/1/ulfpie047117_tm_tese.pdf) Lisboa.
- Machado, J., & Alves, J. M. (org.). (2013). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Magalhães, V. F. (2009). *Sobressalto e Espanto – Narrativas sobre e para a Infância no Neo-Realismo português*. Campo da Comunicação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC.
- Mata-Pereira, J., & Ponte, J. (2016). *Ações do professor para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos*. Educação e Matemática, 137, 38-41.
- Mateus, M. N. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER: Revista de Educação, 3(2), 3-16. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6582/1/76-276-1-PB.pdf>
- Maria, T. L. C. S. (2012). *Desenvolvimento psicomotor de alunos na educação infantil*. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- Marques, M. H., & Rocha, M. R. (2020). *A gramática: Português – 1.º Ciclo*. Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Formação de professores. Ministério da Educação.
- Medeiros, E. O. (1997). *Intersubjetividade e ética educacional: Um encontro na relação pedagógica*. In J. R. Dias & A. F. Araújo (coord). Filosofia da educação: Temas e problemas. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

- 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.
- Ministério da Educação/DGE (Eds.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação. (2018). *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](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Universidade Aberta.
- 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](http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf)
- Nações Unidas. (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável – cidades e comunidades sustentáveis*. Recuperado em <https://ods.pt/objectivos/11-cidades-e-comunidades-sustentaveis/>
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. APM [Tradução portuguesa da edição original de 2000].
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia da educação: Aprendizagem do aluno*. Legis Editora / Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto Editora.
- Pato, M. H. (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico – Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pastells, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Universidade Aberta.
- Pereira, L., A. & Azevedo, F. (2005) *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Pereira Neto, F. (2010). *Gramática de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Texto Editores.

- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar – Um percurso partilhado*. (Relatório Final de Mestrado). Disponível no RCAAP: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>
- Rebelo, B. (2014). *Visitas de estudo: Uma estratégia de aprendizagem*. [Dissertação de mestrado - Recuperado de Repositório Científico Lusófona: <http://handle.net/10437/5908>]
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir — atividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Edições Cosmos.
- 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.
- Ribeiro, D., Valério, N., & Gomes, J. T. (2009). *Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos: Cálculo mental*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, (2010). *O sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Estremadura. Faculdade de Ciências de la Educación.
- Rodrigues, S. (2013). *Eco projeto, clube escolar nas atividades extracurriculares, promovendo inovação pedagógica*. Universidade da Madeira.
- Ruivo, I. M. S., (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus apresentação de um suporte interativo de leitura*. [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. [Repositório comum. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324](https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324)
- Sá, C. (2005). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo*. Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. (2.ª ed.). Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – Um estudo em escolas secundárias*. Editora Quarteto.
- Santos, M. R., & Rubio, J. D. (2014). *Autonomia e educação infantil*. Revista Eletrónica Saberes da Educação, 5(1), 1-20.
- Segabinazi, D. (2017). *Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos*. Revista Linhas.

- 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.
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. (1.<sup>a</sup> Edição). Factor — Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H. S., & Lopes J. (2018). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificações de ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- 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.
- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sousa, M. G. (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos: Um estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. Bragança.
- Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperatividade*. Porto Editora.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português: Língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento – Proposta e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Vilaça, T. (2008). *(Re)Construir perspetivas metodológicas na educação para o desenvolvimento sustentável*. Universidade de Évora.
- Viviani, D., & Costa, A. (2010). *Práticas de ensino de Ciências Biológicas*. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Grupo UNIASSELVI.
- Zabalza, M., A. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M., A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

# **Anexos**

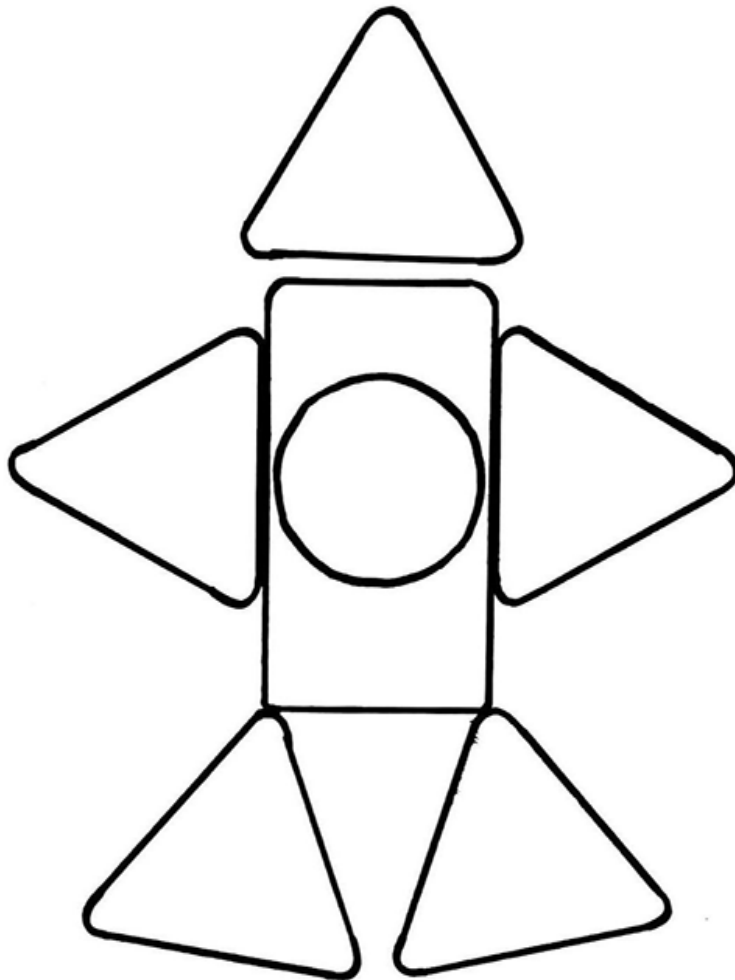
## **Anexo 1**

Proposta de atividade na Área e Expressão e Comunicação  
no Domínio da Matemática num grupo de crianças com 3

## Domínio da Matemática

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Constrói o foguetão, encaixando as peças dos Blocos Lógicos, nos respetivos lugares.
2. Pinta o foguetão com as cores das peças dos Blocos Lógicos.



# FOGUETÃO

## **Anexo 2**

Grelha de correção da proposta de atividade no Domínio da  
Matemática num grupo de crianças com 3 anos

Parâmetros	1. Motricidade fina					2. Concentração/Memorização				Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.		
<b>Cotações</b>	<b>5</b>	<b>4,5</b>	<b>3</b>	<b>1,5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>3,5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
C1					0			1		1	Fraco
C2					0			1		1	Fraco
C3					0			1		1	Fraco
C4					0			1		1	Fraco
C5			3		.			1		4	Insuficiente
C6					0				0	0	Fraco
C7					0			1		1	Fraco
C8					0				0	0	Fraco
C9					0				0	0	Fraco
C10					0				0	0	Fraco
C11					0			1		1	Fraco
C12					0				0	0	Fraco
C13		4,5			.		3,5			8	Bom
C14				1,5				1		2,5	Fraco
C15				1,5			3,5			5	Suficiente
C16					0				0	0	Fraco
C17				1,5					0	1,5	Fraco
C18			3				3,5		.	6,5	Suficiente
C19					0				0	0	Fraco
C20	5				.	5				10	Muito Bom
C21					0			1		1	Fraco
C22					0			1		1	Fraco
C23					0			1		1	Fraco
C24	5						3,5			9	Bom
<b>Média</b>	3,88					1,15				2,29	Fraco

### **Anexo 3**

Proposta de atividade na Área e Expressão e Comunicação  
no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num  
grupo de crianças com 5 anos

## Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Pinta os círculos, de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

1.1. Escreve a palavra na respetiva linha.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

## **Anexo 4**

Grelha de correção da proposta de atividade no Domínio da  
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num grupo de  
crianças com 5 anos

Parâmetros	1. Leitura			2. Identificação do número de sílabas						3. Ortografia				Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.		
<b>Cotações</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
<b>C1</b>		1			4						2			7	Bom
<b>C2</b>	2			5							2			9	Muito Bom
<b>C3</b>	2			5							2			9	Muito Bom
<b>C4</b>	2				4						2			8	Bom
<b>C5</b>		1		5								1		7	Bom
<b>C6</b>			0	5									0	5	Suficiente
<b>C7</b>		1					2					1		4	Insuficiente
<b>C8</b>	2			5								1		8	Bom
<b>C9</b>	2			5						3				10	Muito Bom
<b>C10</b>		1			4						2			7	Bom
<b>C11</b>	2				4						2			8	Bom
<b>C12</b>	2			5						3				10	Muito Bom
<b>C13</b>	2				4							1		7	Bom
<b>C14</b>		1		5						3				9	Muito Bom
<b>C15</b>	2			5								1		8	Bom
<b>C16</b>		1		5							2			8	Bom
<b>C17</b>	2			5						3				10	Muito Bom
<b>C18</b>		1			4						2			7	Bom
<b>C19</b>		1			4						2			7	Bom
<b>C20</b>		1				3							0	4	Insuficiente
<b>C21</b>		1				3						1		5	Suficiente
<b>C22</b>		1			4							1		6	Suficiente
<b>C23</b>	2				4							1		7	Suficiente
<b>Média</b>	1,43			4,30						1,63				7,37	Bom

## **Anexo 5**

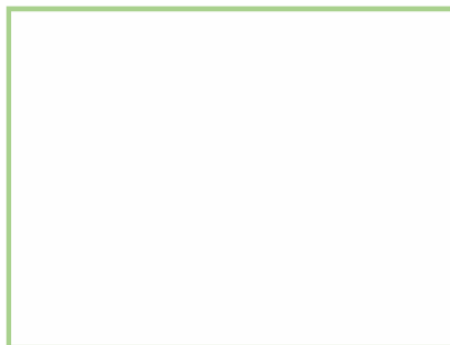
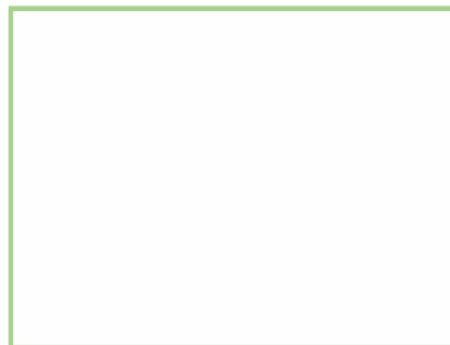
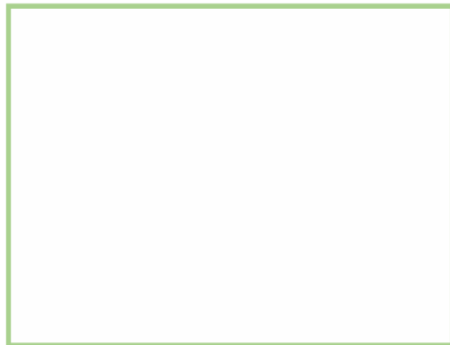
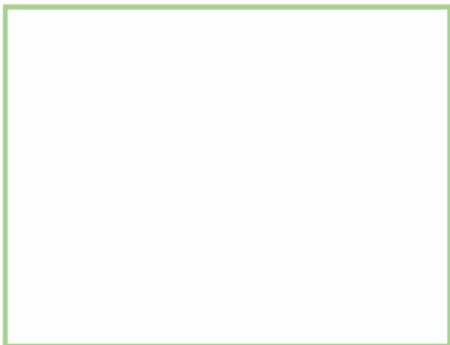
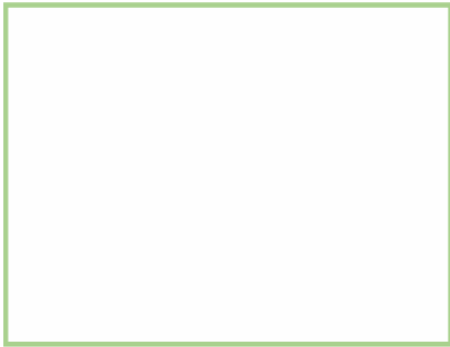
Proposta de trabalho na componente de Português numa  
turma do 2.º ano

## Português

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



1. Cola as imagens de acordo com a Lenda de São Martinho.



**2.** Reconta a lenda, completando as frases.

\_\_\_\_\_

Num dia de tempestade, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A certa altura da viagem, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Então, o soldado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nesse momento, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3.** Liga corretamente as três partes da estrutura de um texto narrativo.

Introdução

Narram-se os acontecimentos

Desenvolvimento

Dá-se fim aos acontecimentos

Conclusão

Apresenta-se o espaço, tempo e personagens

## **Anexo 6**

Grelha de correção da proposta de trabalho na componente  
de Português numa turma do 2.º ano

Parâmetros	1. Organização da estrutura da narrativa				2. Compreensão da lenda			3. Ortografia			4. Associação das partes do texto narrativo às respectivas definições				Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3	1.4	2.1.	2.2.	2.3.	3.1	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.		
<b>Cotações</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
<b>A1</b>	3				2			2			3				10	Muito Bom
<b>A2</b>	3				2				1		3				9	Muito Bom
<b>A3</b>	3				2				1		3				9	Muito Bom
<b>A4</b>	3				2			2			3				10	Muito Bom
<b>A5</b>	3				2				1		3				9	Muito Bom
<b>A6</b>	3				2			2			3				10	Muito Bom
<b>A7</b>	3					1			1		3				8	Bom
<b>A8</b>	3				2			2			3				10	Muito Bom
<b>A9</b>	3				2				1		3				9	Muito Bom
<b>A10</b>	3					1			1		3				8	Bom
<b>A11</b>	3					1			1		3				8	Bom
<b>A12</b>	3					1			1		3				8	Bom
<b>A13</b>	3				2			2			3				10	Muito Bom
<b>A14</b>	3				2			2			3				10	Muito Bom
<b>Média</b>	3,00				1,71			1,43			3,00				9,14	Muito Bom

## **Anexo 7**

Proposta de trabalho na componente de Matemática numa  
turma do 4.º ano

## Matemática

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

# VOLUMES

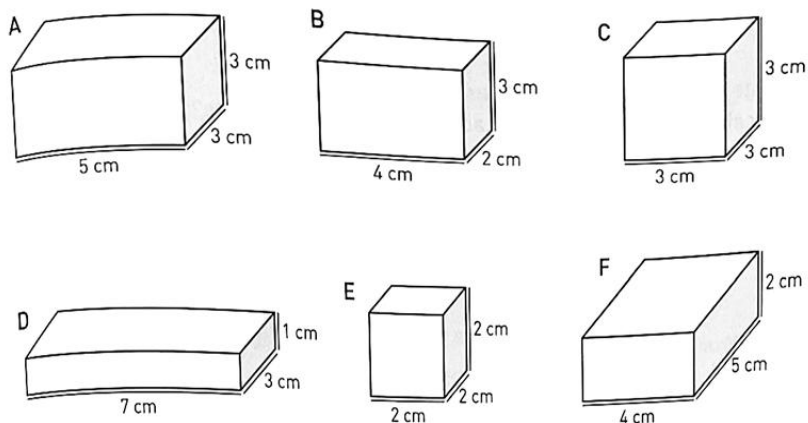
1. Inicialmente, os copos continham todos a mesma quantidade de água. Observa e responde.



1.1. Qual dos cubos ocupou mais espaço dentro de água? \_\_\_\_\_

1.2. Como podes ter a certeza? \_\_\_\_\_

2. Calcula o volume dos paralelepípedos e cubos representados. Observa as medidas indicadas.



$V_A =$  \_\_\_\_\_

$V_B =$  \_\_\_\_\_

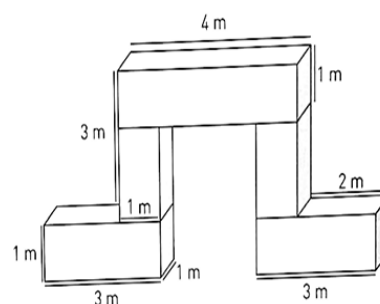
$V_C =$  \_\_\_\_\_

$V_D =$  \_\_\_\_\_

$V_E =$  \_\_\_\_\_

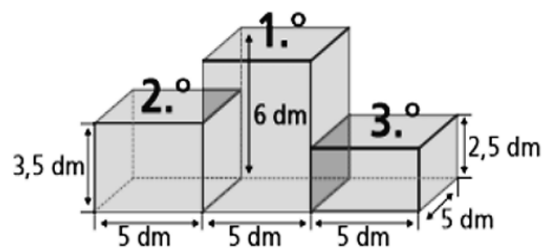
$V_F =$  \_\_\_\_\_

3. Calcula o volume da seguinte construção. Para isso, deves decompô-la em diferentes paralelepípedos.



R: \_\_\_\_\_

4. A figura representa um pódio, construído pelos alunos de uma escola, com três paralelepípedos retângulos. O pódio é utilizado para a entrega das medalhas do campeonato de atletismo aos três primeiros classificados.



4.1. Determina o volume, em  $\text{dm}^3$ , do pódio construído pelos alunos. Apresenta todos os cálculos.

R: \_\_\_\_\_

## **Anexo 8**

Grelha de correção da proposta de trabalho na componente  
de Matemática numa turma do 4.º ano

Parâmetros	1. Compreensão Conceitual			2. Cálculo Mental					3. Precisão		4. Raciocínio Lógico				Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1	3.2	4.1.	4.2.	4.3.	4.5.		
Critérios	2	1	0	3	2	1	0,5	0	2	0	3	2	1	0	10	
A1		1		3					2					0	6	Suficiente
A2	2				2				2			2			8	Bom
A3		1			2				2			2			7	Bom
A4		1		3						0				0	4	Insuficiente
A5	2				2				2			2			8	Bom
A6		1					1		2				1		5	Suficiente
A7		1			2				2				1		6	Suficiente
A8	2					1			2				1		6	Suficiente
A9		1		3					2				1		7	Bom
A10	2			3						0			1		6	Suficiente
A11		1		3					2					0	6	Suficiente
A12	2					1			2			2			7	Bom
A13	2			3					2		3				10	Muito Bom
A14		1		3					2			2			8	Bom
A15	2				2				2			2			8	Bom
A16	2			3						0			1		6	Suficiente
A17	2				2				2				1		7	Bom
A18		1			2				2			2			7	Bom
A19		1		3					2		3				9	Muito Bom
A20	2			3					2			2			9	Muito Bom
<b>Média</b>	1,50			2,35					1,70		1,45				7,00	Bom

## **Anexo 9**

Instrumento de avaliação diagnóstica inicial (1.º e 2.º ano)

## Projeto GreenEdu

### Breve caracterização do aluno

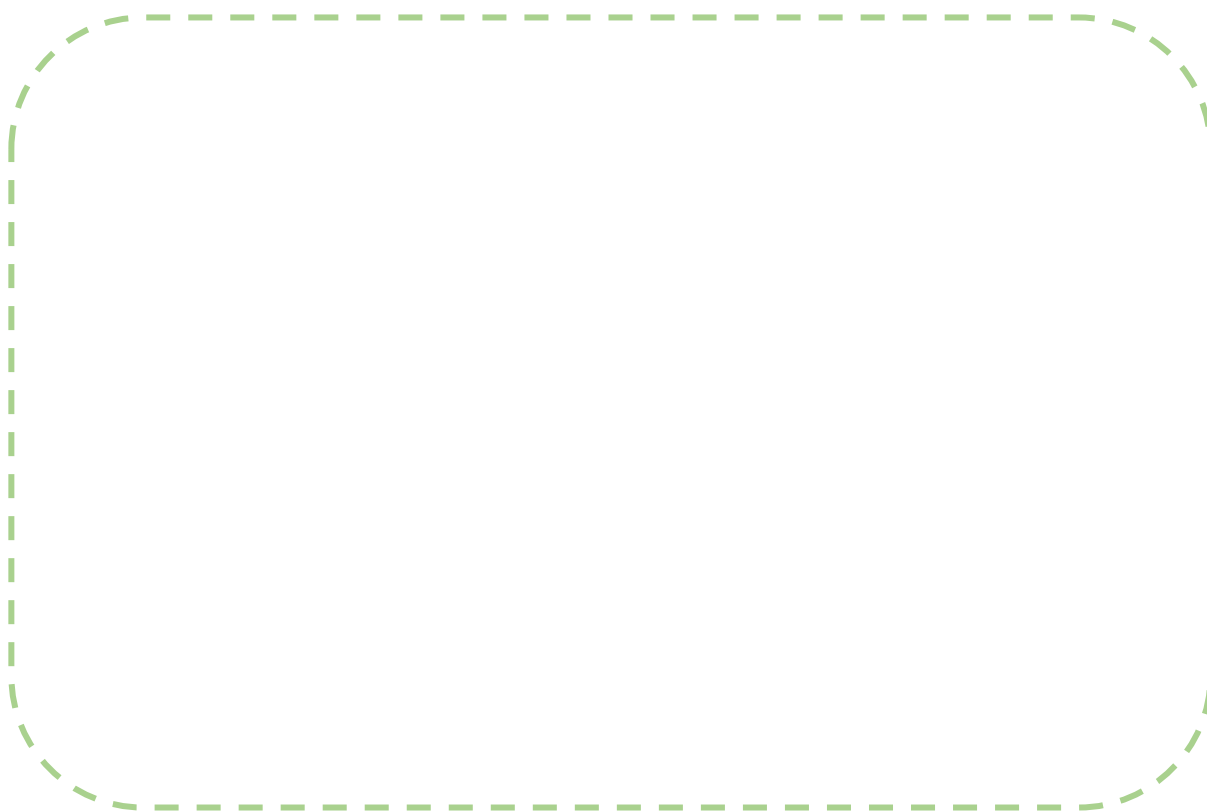
Sexo: \_\_ Feminino \_\_ Masculino

Idade: \_\_\_\_ anos

1.º ano \_\_\_\_ 2.º ano \_\_\_\_ de escolaridade

### **COMO IMAGINAS UM ESPAÇO VERDE IDEAL NA TUA ESCOLA**

1. Faz um desenho onde mostres como seria um espaço verde perfeito no recreio da tua escola.



2. Descreve a tua ilustração com a ajuda do(a) professor(a) ou dos teus pais.

---

---

---

## **Anexo 10**

Instrumento de avaliação diagnóstica inicial (3.º e 4.º anos)

## Projeto GreenEdu

### Breve caracterização do aluno

Sexo: \_\_ Feminino \_\_ Masculino

Idade: \_\_ anos 3.º ano \_\_ 4.º ano \_\_ de escolaridade

### CONHECIMENTO ALUSIVO AO TEMA

1. Lê cada frase com atenção e assinala com uma cruz (X) a opção que melhor representa a tua resposta.

	SIM	NÃO
As aulas são sempre dentro da sala de aula.		
A tua escola tem um espaço verde agradável.		
Tenho o hábito de brincar ao ar-livre.		
Penso ser importante ter um espaço verde na escola.		
Costumo ir a parques ou jardins ao fim de semana.		
Já plantei uma árvore ou flor na escola ou em casa.		
Considero importante cuidar dos espaços verdes.		
A minha escola promove atividades ao ar livre ligadas à natureza.		
A minha escola tem espaços verdes bonitos e cuidados.		
Os espaços verdes ajudam-me a sentir-se mais feliz e tranquilo.		
Gosto de estar em locais com árvores, relva e flores.		
A natureza é importante para o bem-estar das pessoas.		
Gostava que a minha escola tivesse mais zonas com plantas e sombra.		

## **Anexo 11**

Autorização Visita de Estudo – Escola Lá Fora (Florest  
School)

## Autorização para Visita de Estudo

No âmbito do \_\_\_\_\_, na disciplina de Estudo do Meio, os  
do 1.º Ciclo das turmas \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, irão realizar uma visita de estudo  
à Escola Lá Fora – Florest School, em Lisboa, no dia \_\_\_\_\_. Estes irão  
participar nas atividades propostas pela escola baseadas no modelo Forest School, sempre em  
contexto natural, de mata ou floresta, para que se desenvolva uma relação entre a criança e a  
natureza, de modo a promover o conhecimento da biodiversidade e o respeito pela natureza.

A saída da escola está prevista para as \_\_\_\_\_ e o regresso pelas \_\_\_\_\_ horas.

Estando esta iniciativa incluída no planeamento normal das atividades letivas, seria  
importante que autorizasse o(a) seu(sua) educando(a) a participar na mesma.


Indicações: Levar roupa e calçado confortável e um pequeno lanche da tarde. O lanche da  
manhã e o almoço é assegurado pela escola.

Esta visita de estudo terá o custo de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Assinatura do Professor(a):

\_\_\_\_\_

..... 

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_ do \_\_\_\_ do  
1.º Ciclo, autorizo/não autorizo (**riscar o que não interessa**) a participar na visita de estudo à  
Escola Lá Fora – Florest School a realizar-se no dia \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

\_\_\_\_\_

## **Anexo 12**

Instrumento de avaliação diagnóstica final (1.º e 2.º ano)

## Projeto GreenEdu

### Breve caracterização do aluno

Sexo: \_\_ Feminino \_\_ Masculino




Idade: \_\_ anos

1.º ano \_\_ 2.º ano \_\_ de escolaridade

## QUESTIONÁRIO FINAL

### Parte A

1. Lê (ou ouve) cada frase com atenção e assinala com uma cruz (X) na carinha que melhor mostra o que sentes.

	 (Sim, gostei)	 (mais ou menos)	 (não gostei)
Gostei de plantar flores e mexer na terra.			
Agora sei mais coisas sobre plantas e espaços verdes.			
A minha escola ficou mais bonita com plantas e árvores.			
Quero continuar a cuidar das plantas da escola.			
Foi divertido trabalhar com os meus colegas neste projeto.			

### Parte B

2. Desenha algo que fizeste ou aprendeste durante o projeto “GreenEdu”.



## **Anexo 13**

Instrumento de avaliação diagnóstica final (3.º e 4.º ano)



## **Anexo 14**

Instrumento de avaliação reflexiva final (1.º Ciclo)



## Parte B

2. Responde às seguintes afirmações (com apoio para o 1.º e 2.º ano).

2.1. O que mais gostei de fazer durante este projeto foi...

---

---

---

---

2.2. Uma coisa nova que aprendi foi...

---

---

---

---

2.3. A minha escola mudou porque...

---

---

---

---

2.4. O que eu senti quando ajudei a cuidar da natureza foi...

---

---

---

---

2.5. No futuro, gostava de...

---

---

---

---