

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Clotilde Lopes Castanheira

Lisboa, setembro de 2018

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Clotilde Lopes Castanheira

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 Paula Colares Pereira dos Reis

Lisboa, setembro de 2018



Escola Superior de Educação João de Deus

PARECER

DO

ORIENTADOR

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) MANUA PAULA EVENS FERRAZ
COLANES PEREIRA DOS REIS

coorientador/a (nome completo)

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a,
CLOTILDE LOPES CASTANHEIRA

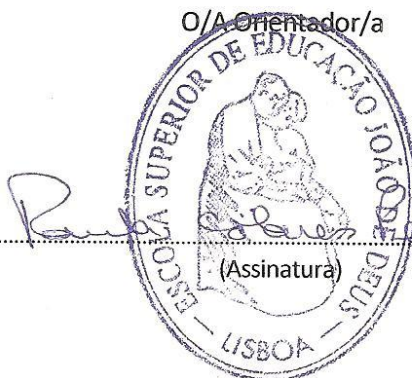
realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em EDUCAÇÃO PME -
ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 31 de AGOSTO de 20 18

O/A Orientador/a



(Assinatura)

Agradecimentos

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”

Clarice Lispector

Queria começar por agradecer à minha tia que, ao longo de todo este percurso, sempre me incentivou e ajudou em tudo.

Logo a seguir não podia vir outra pessoa, senão a Professora Doutora Filomena Caldeira, pois sempre me espicçou, deu na cabeça, fez chorar, mas principalmente me fez aprender e acreditar em mim e nas minhas capacidades quando muitos duvidaram. Consegui de certa forma “*domesticar o bicho-do-mato*” e mostrou-me que podia chegar onde eu quisesse apenas tinha “*fechar os olhos, abrir as asas e voar*”.

Um agradecimento em especial à minha “aluna preferida”, a minha irmã, que tanta paciência teve não só a testar todos os materiais e aulas, como a ajudar a realizá-los.

Ainda agradeço à minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e aos meus avós por me terem aturado e ajudado nos momentos mais difíceis e de aperto, desculpem qualquer coisinha.

Tenho de agradecer ainda a todas às minhas colegas, que ao longo destes 5 anos foram muito importantes e que sempre me ajudaram. Ainda assim, um agradecimento especial à Inês, à Lúcia, à Mariana, à Catarina e à Carolina.

Agradecer ainda à Professora Doutora Paula Colares Pereira, não só por ter aceitado ser minha orientadora, como por toda a ajuda que me deu desde o início. Obrigada pelo seu exemplo, por me ter ajudado a ver como podemos sair da “caixa” e dar aulas diferentes.

Como não podia faltar, um grande agradecimento a toda a equipa da BOUNCE, todos foram muito importantes para mim, contribuindo para tornar estes quase 3 anos espetaculares. Sem a vossa ajuda muito disto não tinha sido tão fácil, muito obrigada.

Também queria agradecer ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, à Professora Doutora Violante Magalhães, à Professora Doutora Diana Boaventura e a todos os restantes docentes e não docentes.

Por fim queria agradecer a todos os professores e principalmente às crianças das várias escolas em que estagiei, que contribuíram para o meu percurso de aprendizagem e que muito me ensinaram.

MUITO OBRIGADA!

Resumo

Este relatório tem como base os estágios realizados ao longo dos quatro semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contém a calendarização bem como tudo o que está relacionado com os mesmos, como reuniões e tutorias. É composto por quatro capítulos: Capítulo 1 – Relatos de Estágio; Capítulo 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação; Capítulo 4 – Apresentação de um trabalho de projeto. Por fim tem uma reflexão e algumas considerações finais.

No Capítulo 1 estão dez relatos de estágio, cinco relatos correspondentes às duas valências escolares deste Mestrado.

No Capítulo 2 encontram-se oito planificações de atividades e aulas, lecionadas por mim, com a fundamentação teórica de algumas das estratégias utilizadas.

No Capítulo 3 apresento quatro avaliações, duas para cada valência escolar, acompanhadas pelos parâmetros de avaliação e comentários aos resultados obtidos com fundamentação teórica.

O último capítulo deste relatório é composto por um trabalho de projeto, denominado *Tu + Eu = Nós*, que consiste num projeto, com o objetivo de alunos, do 1.º e 2.º Anos do 1.º ciclo do Ensino Básico, ao realizarem várias atividades, ao longo do ano letivo, se conheçam melhor a si mesmos e aos restantes colegas, não apenas fisicamente mas também que consigam desenvolver as suas relações, aprendendo a viver em sociedade.

Desta forma pretende-se perceber a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, bem como as competências por eles desenvolvidas, trabalhando um dos temas da Disciplina de Estudo do Meio que considero dos mais importantes nestas faixas etárias em que o conhecimento de Eu e dos Outros está a ser moldado e criado e que nestas idades é fulcral para o seu crescimento como pessoa.

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

Abstract

This report is based on several internships carried throughout the course of four semesters of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and contains the program, as well as everything which is related to it, like meetings and tutorials. It's composed by four chapters: Chapter 1 – Internship Reports; Chapter 2 – Plans; Chapter 3 – Evaluation Devices; Chapter 4 – Work Project Presentation. Finally it has a reflection and some final considerations.

In Chapter 1 there are ten reports of internship, five of them corresponding to both school valences of this Master's Degree.

In Chapter 2 can be found eight plans of activities and classes, lectured by me, with the theoretical foundation of some of the strategies utilized.

In Chapter 3, I present four evaluations, two of each school valence, accompanied by the evaluation parameters and commentary to the results obtained from theoretical foundation.

The final chapter of this report is composed by a work project, called “You+Me=Us”, which consists on a project with the purpose of students, from the 1st and 2nd years of the 1st Cycle of Basic Education, by performing an assortment of activities throughout the school year, with which they get to know themselves and others, not just physically but also being able to develop their relationships, learning to live in society.

In this way, I pretend to understand the evolution of the students throughout the school year, as well as the skills they developed, while working on one of the themes from Science Subject, which I consider to be one of the most important in these ages groups, where the knowledge of Me and the Others is being developed which is crucial for their growth as a person.

Keywords: Professional Internship; Pre-School Education; 1st Cycle Teaching; Plan; Evaluation; Work Project.

Índice Geral

Índice de Quadros.....	XII
------------------------	-----

Índice de Figuras	XIII
-------------------------	------

Introdução	1
-------------------------	----------

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	2
------------------------------------------------------------------	---

2. Cronograma e Calendarização.....	3
-------------------------------------	---

Capítulo 1 – Relatos de estágio.....	7
---------------------------------------------	----------

1.1 Descrição do capítulo	7
---------------------------------	---

1.2 Relatos	7
-------------------	---

1.2.1 Relato de estágio n.º 1 – 3 anos	7
----------------------------------------------	---

1.2.2 Relato de estágio n.º 2 – 3 anos	9
----------------------------------------------	---

1.2.3 Relato de estágio n.º 3 – 4 anos	11
----------------------------------------------	----

1.2.4 Relato de estágio n.º 4 – 4 anos	14
----------------------------------------------	----

1.2.5 Relato de estágio n.º 5 – 5 anos	16
----------------------------------------------	----

1.2.6 Relato de estágio n.º 6 – 1.º Ano.....	19
----------------------------------------------	----

1.2.7 Relato de estágio n.º 7 – 2.º Ano.....	20
----------------------------------------------	----

1.2.8 Relato de estágio n.º 8 – 3.º Ano.....	22
----------------------------------------------	----

1.2.9 Relato de estágio n.º 9 – 4.º Ano.....	24
----------------------------------------------	----

1.2.10 Relato de estágio n.º 10 – 4.º Ano.....	26
------------------------------------------------	----

Capítulo 2 – Planificações	28
-----------------------------------------	-----------

2.1 Descrição do capítulo	28
---------------------------------	----

2.2 Fundamentação teórica	28
---------------------------------	----

2.3 Planificações em quadro	31
-----------------------------------	----

2.3.1 Planificação de atividade dos 3 anos.....	31
-------------------------------------------------	----

2.3.2 Planificação de atividade dos 4 anos.....	33
-------------------------------------------------	----

2.3.3 Planificação de atividade dos 5 anos - I.....	35
-----------------------------------------------------	----

2.3.4 Planificação de atividade dos 5 anos - II.....	37
------------------------------------------------------	----

2.3.5 Planificação da aula do 1.º Ano.....	40
--------------------------------------------	----

2.3.6 Planificação da aula do 2.º Ano.....	42
--------------------------------------------	----

2.3.7	Planificação da aula do 3.º Ano.....	43
2.3.8	Planificação da aula do 4.º Ano.....	45
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....		49
3.1	Descrição do Capítulo	49
3.2	Fundamentação Teórica.....	49
3.3	Avaliação da atividade do Domínio de Matemática.....	54
3.3.1	Contextualização da atividade	54
3.3.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	54
3.3.3	Apresentação e análise de resultados	56
3.4	Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	58
3.4.1	Contextualização da atividade	58
3.4.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	58
3.4.3	Apresentação e análise de resultados	60
3.5	Avaliação da atividade da Disciplina de Português.....	61
3.5.1	Contextualização da atividade	61
3.5.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	62
3.5.3	Apresentação e análise de resultados	63
3.6	Avaliação da atividade da Disciplina Estudo do Meio.....	64
3.6.1	Contextualização da atividade	64
3.6.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	65
3.6.3	Apresentação e análise de resultados	67
Capítulo 4 – Apresentação de uma proposta de atividade multidisciplinar		70
	Introdução.....	70
4.1	Fundamentação teórica	71
4.2	Desenvolvimento do projeto.....	73
4.2.1	Problema.....	73
4.2.2	Problemas parcelares.....	73
4.2.3	Destinatários.....	73
4.2.4	Entidades envolvidas.....	73
4.2.5	Motivação e negociação	74
4.2.6	Objetivos Gerais	74

4.2.7	Objetivos Específicos	74
4.2.8	Planeamento	75
4.2.9	Recursos	79
4.2.10	Produtos finais.....	79
4.2.11	Avaliação.....	80
4.2.12	Calendarização	80
4.3	Reflexões finais do projeto	81
Reflexão – Considerações finais		82
Referências Bibliográficas e Eletrónicas		85
Anexos.....		92
	Anexo 1- Letra da música	
	Anexo 2 – Proposta de atividade 1.º Ano	
	Anexo 3 - Materiais disponíveis em cada saco	
	Anexo 4 – Grelha de Resultados da atividade do Domínio da Matemática	
	Anexo 5 – Proposta de atividade de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a crianças de 5 anos	
	Anexo 6 – Grelha de resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
	Anexo 7 – Texto lido pelos alunos na atividade da Disciplina de Português avaliada no 4.º Ano	
	Anexo 8 – Grelha de resultados da atividade da Disciplina de Português	
	Anexo 9 – Proposta de atividade da Disciplina de Estudo do Meio	
	Anexo 10 – Lista de todos os materiais disponíveis para a Resolução de Problemas	
	Anexo 11 – Grelha de resultados da Disciplina de Estudo do Meio	
	Anexo 12 – Autorização Visita de Estudo (projeto <i>Tu + Eu = Nós</i>)	
	Anexo 13 – Consentimento para os Encarregados de Educação (projeto <i>Tu + Eu = Nós</i>)	
	Anexo 14 – Ficha de jogo 1 (projeto <i>Tu + Eu = Nós</i>)	
	Anexo 15 - Ficha de jogo 2 (projeto <i>Tu + Eu = Nós</i>)	
	Anexo 16 – Ficha de jogo 3 (projeto <i>Tu + Eu = Nós</i>)	

Anexo 17 – Ficha de jogo 4 (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Anexo 18 – Ficha de jogo 5 (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Anexo 19 – Ficha de jogo 6 (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Anexo 20 – Ficha de autoavaliação dos alunos ao longo do trabalho de projeto (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Anexo 21 - Ficha de avaliação da evolução do projeto pelos professores (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Anexo 22 - Avaliação do produto final por parte dos alunos (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Anexo 23 - Avaliação do produto final por parte dos professores (projeto $Tu + Eu = Nós$)

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do 1.º semestre	4
Quadro 2 – Cronograma do 2.º semestre	4
Quadro 3 – Cronograma do 3.º semestre	5
Quadro 4 – Cronograma do 4.º semestre	6
Quadro 5 – Plano de atividade 3 anos	31
Quadro 6 – Plano de atividade 4 anos	33
Quadro 7 – Plano de atividade 5 anos - I.....	35
Quadro 8 – Plano de atividade 5 anos - II	37
Quadro 9 – Plano de aula 1.º Ano	40
Quadro 10 – Plano de aula 2.º Ano	42
Quadro 11 – Plano de aula 3.º Ano	43
Quadro 12 – Plano de aula 4.º Ano	45
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Matemática.....	55
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	59
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade da Disciplina de Português.....	62
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a Disciplina de Português.....	67
Quadro 17 – Calendarização Projeto <i>Tu+Eu=Nós</i>	80

Índice de Figuras

Figura 1 – Elenco da peça de teatro “Fada Juju”	8
Figura 2 – Exemplo de sequência.....	10
Figura 3 – Pictograma estrelas cadentes.....	13
Figura 4 – Material Cuisenaire	14
Figura 5 – Experiência flores (exemplo ilustrativo).....	16
Figura 6 – 16.ª Lição da Cartilha Maternal (Lição do “g”).....	17
Figura 7 – Calculadoras Papy com a quantidade dezanove representada	18
Figura 8 – Dramatização da história “Sombras chinesas” de António Torrado.....	22
Figura 9 – Bolsa realizada pelas crianças.....	34
Figura 10 – Calculadores Multibásicos (Adição base 10).....	37
Figura 11 – Capa do livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carl.....	38
Figura 12 – Maquete da metamorfose da borboleta	39
Figura 13 – Capa do livro “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho	40
Figura 14 - Poliminós	44
Figura 15 – Grupo de alunos a proteger o ovo	47
Figura 16 – Escada do Cuisenaire	54
Figura 17 – Resultados da atividade do Domínio da Matemática.....	56
Figura 18 – Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	60
Figura 19 – Resultados da atividade da Disciplina de Português.....	63
Figura 20 – Resultados da atividade da Disciplina de Estudo do Meio	68

Introdução

O Relatório de Estágio Profissional surge no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III, IV, presentes no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tem a duração de dois anos e se encontram divididos em quatro semestres.

Ao longo destes quatro semestres na Unidade Curricular de Investigação e Apoio ao Relatório I, II e III, pretendeu-se adquirir conhecimentos e competências que pretendo refletir com o desenvolvimento deste mesmo relatório, que teve o apoio do docente desta unidade curricular e da orientadora, por forma a garantir que seja corretamente executado, de acordo com todas as normas exigidas para a sua realização e por conseguinte a sua apresentação e defesa de forma a assim obter o grau de Mestre.

Este relatório está dividido em 4 capítulos. O primeiro capítulo, designado *Relatos de Estágio*, contém dez relatos sobre práticas observadas e atividades que realizei, nomeadamente três relatos de atividades lecionadas por mim, um relato de uma visita de estudo, ainda outro relato de atividades realizadas por uma colega de estágio e por fim cinco relatos de aulas lecionadas por educadoras ou professoras. Com estes relatos pretendo apresentar os mais variados temas, áreas, domínios e disciplinas, realizando ainda comentários e fundamentando com alguns autores o observado.

O segundo capítulo, denominado *Planificações*, para além do enquadramento teórico sobre o tema, contém oito planificações realizadas por mim com as crianças e os alunos. Neste capítulo encontram-se quatro planificações de Educação Pré-Escolar, uma para cada faixa etária e ainda duas para o grupo etário dos 5 anos. As outras quatro planificações são do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que contém uma planificação para cada ano de escolaridade. Ao longo deste capítulo, à semelhança do primeiro capítulo, tentei diversificar as áreas e disciplinas desenvolvidas, comentando as estratégias utilizadas e argumentando com fundamentação teórica.

O terceiro capítulo, com o título *Dispositivos de Avaliação*, é igualmente composto por uma fundamentação teórica e por quatro avaliações aplicadas por mim a crianças de 4 anos e 5 anos e ainda a alunos do 2.º Ano e do 4.º Ano. Também neste capítulo procedi ao comentário dos resultados obtidos com recurso a alguns autores para cada um deles.

No último capítulo, que consiste num trabalho de projeto, com o nome de *Tu+Eu=Nós*, encontram-se todas as etapas de um trabalho projeto. Este projeto consiste

num conjunto de atividades realizadas ao longo de um ano letivo, com alunos do 1.º Ano e 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a desenvolver o conhecimento que os alunos têm de si e dos outros. Com este projeto, além da parte física, serão exploradas as relações entre os diversos intervenientes e ainda o seu desenvolvimento enquanto membros da sociedade, aprendendo a respeitar-se mutuamente.

Assim neste relatório de estágio encontram-se muitas das atividades realizadas e observadas ao longo destes 4 semestres. Muito do que será descrito tem em conta comentários que recebi nas reuniões de reflexão sobre as aulas assistidas, orientações tutoriais e ainda momentos informais de partilha entre colegas e com educadores e professores não só do local de estágio, como também dos vários professores da Escola Superior de Educação João de Deus.

Durão e Almeida (2017) sublinham que “a eficácia da comunicação, isto é, saber ouvir e saber transmitir, é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente no que concerne ao acolhimento, pois possibilita integrar os alunos estagiários” para que desta forma se possa “fortalecer a consonância e o desempenho, otimizando o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional” (p.82).

Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017) a “prática supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (p. 68).

Por sua vez, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que “é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que”, tal como anteriormente referi, “será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua e construtiva” (p. 133) que são os objetivos de toda a prática que realizamos. Desta forma todos os momentos de partilhas de experiências e reflexões foram importantes ao longo de todo este percurso.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

Como este Mestrado é composto por duas valências, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos dois primeiros semestres estagiei em turmas de Educação Pré-Escolar e nos restantes semestres estagiei em turmas de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O meu primeiro estágio decorreu num Jardim-Escola centenário da cidade de Lisboa, que tem as valências de Pré-Escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo. Nos grupos de educação pré-escolar, este estabelecimento escolar tinha dois grupos com crianças de 3 anos, três grupos com crianças de 4 anos e dois grupos com 5 anos de idade. Tinha também duas turmas para cada ano de escolaridade no ensino básico (do 1.º ao 4.º Ano de escolaridade) e uma turma para cada ano do 2.º Ciclo do ensino básico (5.º e 6.º Ano de escolaridade).

2. Cronograma e Calendarização

Nos quadros 1, 2, 3 e 4 encontram-se as datas dos Seminários de Contacto com a Realidade Educativa em estabelecimentos escolares nos quais estagiei pela primeira vez. Ao longo dos vários seminários e graças ao horário definido para os mesmos, pude observar e participar nas atividades diárias e ainda perceber a dinâmica de cada escola e acompanhar as atividades ao longo de todo o dia. Estes cronogramas contêm também os vários momentos de estágio, as aulas realizadas, as avaliações e as respetivas reuniões de reflexão e ainda a orientação tutorial, realizada ao longo dos quatro semestres onde discutimos sobre aulas realizadas, aulas a realizar, temas que considerámos importantes e que por vezes não são falados, nomeadamente os dossiês de turma e a organização de reuniões de pais, por exemplo.

Assim, no 1.º semestre estagiei em grupos de pré-escolar. Este estágio foi dividido em três momentos diferentes, todos com o mesmo horário: terça-feira das 9h às 15h30m, com uma hora de almoço, e sexta-feira das 9h às 13h30m, com um total de 192 horas de estágio. As datas dos diferentes momentos de estágio encontram-se no cronograma de estágio I (Quadro 1).

Nestes três momentos estagiei com uma colega do mesmo mestrado, em três grupos com idades diferentes. O primeiro era de crianças de 4 anos, o segundo com crianças de 3 anos e por fim um grupo com crianças de 5 anos. Em todas as salas tive de assegurar um dia inteiro de atividades, pelo que fui avaliada pela educadora titular de cada grupo. Fui também avaliada em mais duas atividades, uma de 30 minutos, partilhada com a minha colega de estágio, e outra de 1 hora que realizei sozinha, em que para além, da educadora titular, estiveram também duas professoras da equipa de supervisão para me avaliar.

Quadro 1 – Cronograma do 1.º semestre

<u>Atividades</u>	<u>Datas</u>
Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	
Reunião de estágio	11/10/2016
1.º Momento de estágio	Terças e sextas- feiras de 14/10/2016 a 29/11/2016
Aula de dia inteiro	15/11/2016
Orientação tutorial	Segundas-feiras a partir de dia 17/10/2016
2.º Momento de estágio	Terças e sextas-feiras de 29/11/2016 a 06/01/2016
Aula de dia inteiro	13/12/2016
Aula partilhada e assistida	29/11/2016
3.º Momento de estágio	Terças e sextas-feiras de 10/01/2016 a 10/02/2017
Aula assistida	27/01/2017
Aula de dia inteiro	3/02/2017
Reuniões de reflexão das atividades assistidas	25/11/2016; 29/11/2016; 03/01/2017; 06/01/2017; 27/01/2017

O estágio do 2.º semestre (Quadro 2), à semelhança do anterior, também foi realizado em grupos de Pré-Escolar, e com a mesma forma de avaliação. A única alteração foi o horário, uma vez que, tanto na terça-feira como na sexta-feira, o horário se manteve começando às 9h30m e terminando às 16h, perfazendo um total de 224 horas de estágio. Este foi realizado num Jardim-Escola na zona de Alvalade, com as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo. Era constituído por dois grupos de pré-escolar e duas turmas de 1.º ciclo para cada faixa etária e ano de escolaridade.

Quadro 2 – Cronograma do 2.º semestre

<u>Atividades</u>	<u>Datas</u>
Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II	20/02/2017 - 24/02/2017
Reunião de estágio	24/03/2017
Orientação tutorial	Quartas-feiras a partir de dia 08/03/2017
1.º Momento de estágio	Terças e sextas-feiras de 07/03/2017 a 04/04/2017
Aula de dia inteiro	31/03/2017
2.º Momento de estágio	Terças e sextas-feiras de 21/04/2017 a 26/05/2017
Aula de dia inteiro	12/05/2017
Aula partilhada e assistida	19/05/2017
3.º Momento de estágio	Terças e sextas-feiras de 30/05/2017 a 07/07/2017
Aula de dia inteiro	20/06/2017
Aula assistida	23/06/2017
Reuniões de reflexão das atividades assistidas	27/03/2017; 31/03/2017; 19/05/2017; 23/06/2017

No 3.º semestre (Quadro 3), o estágio foi realizado no mesmo Jardim-Escola do 1.º semestre, mas desta vez, em turmas de 1.º Ciclo, nomeadamente numa turma do 1.º Ano e noutra de 3.º Ano de escolaridade, realizando um total 224 horas de estágio. Decorreu três dias por semana, segunda e terça-feira das 9h às 12h e ainda sexta-feira das 9h às 16h. A avaliação, à semelhança dos primeiros dois semestres, decorreu através de uma aula de dia inteiro em cada uma das turmas, uma aula partilhada com a minha colega, de 30 minutos cada uma e ainda uma aula de 1 hora. Estas duas últimas aulas foram avaliadas, para além da professora da sala, tal como as aulas de dia inteiro, também pelas professoras da equipa de supervisão.

Quadro 3 – Cronograma do 3.º semestre

<u>Atividades</u>	<u>Datas</u>
Orientação tutorial	Quartas-feiras de 11/10/2017 a 07/02/2018
1.º Momento de estágio	Segundas, terças e sextas-feiras de 13/10/2017 a 11/12/2017
Aula de dia inteiro	10/11/2017
Aula partilhada e assistida	17/11/2017
2.º Momento de estágio	Segundas, terças e sextas-feiras de 12/12/2017 a 09/02/2018
Aula de dia inteiro	02/02/2018
Aula assistida	09/02/2018
Reuniões de reflexão das aulas assistidas	17/11/2017 e 09/02/2018
Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	26/02/2018 a 02/03/2018

No 4.º e último semestre (Quadro 4), realizei estágio no mesmo Jardim-Escola do 1.º e, do 3.º semestre, também em turmas do 1.º ciclo, sendo o primeiro momento numa turma de 4.º Ano e seguidamente, numa turma de 2.º Ano. Estagiei cerca de 256 horas, durante três dias por semana, segundas e sextas-feiras das 9h às 16h e terças-feiras das 14h às 16h, podendo desta forma assistir às variadas atividades realizadas pelos alunos. Em relação ao processo da minha avaliação, houve além das aulas de dia inteiro, e à semelhança dos restantes semestres, duas aulas avaliadas pela equipa de supervisão, uma de 1 hora e outra partilhada com a colega de estágio com a duração de 30 minutos. Neste último semestre realizei ainda a Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional, com a turma de 4.º Ano.

No cronograma do 4.º semestre (Quadro 4) ainda encontram-se as datas em que participei no projeto *EDUMAR – Educar para o mar*. Foram várias as atividades que os alunos realizaram no âmbito deste projeto, nomeadamente, visitas ao Museu de História Natural e da Ciência, à Universidade de Peniche e à Praia das Avencas bem como uma atividade experimental que realizei em conjunto com a minha colega de estágio, nas turmas que nos tinham sido atribuídas para acompanhar durante o projeto (4.º e 5.º Anos de escolaridade).

Este projeto tinha o objetivo de, como referido no site da Escola Superior de Educação João de Deus (2018), “criar, implementar e avaliar”, algumas “atividades de ciência interdisciplinares e de ciência cidadã, centradas nas causas e consequências das alterações climáticas nos ecossistemas rochosos da zona entre marés”.

Quadro 4 – Cronograma do 4.º semestre

<u>Atividades</u>	<u>Datas</u>
Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV – Projeto EDUMAR	26/02/2018 a 02/03/2018
Orientação tutorial	Quintas-feiras a partir de dia 08/03/2018
1.º Momento de estágio	Segundas, terças e sextas-feiras de 05/03/2018 a 04/05/2018
Aula de dia inteiro	27/04/2018
Aula assistida	04/05/2018
2.º Momento de estágio	Segundas, terças e sextas-feiras de 07/05/2017 a 06/07/2017
Aula partilhada e assistida	18/05/2018
Aula de dia inteiro	04/06/2018
Reuniões de reflexão das aulas assistidas	04/05/2018 e 18/05/2018
Atividades projeto EDUMAR	16/03/2018; 09/04/2018; 28/05/2018; 15/06/2018
Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional	22/06/2018

Capítulo 1 – Relatos de estágio

1.1 Descrição do capítulo

Neste capítulo estão presentes alguns relatos de atividades que realizei ou nas quais participei. São relatos onde descrevo o que aconteceu durante a atividade, o que observei, bem como as dificuldades com que me defrontei.

Este capítulo tem um total de dez relatos, em que primeiramente estão cinco relatos das atividades realizadas com os grupos de crianças da Educação Pré-Escolar e em seguida, cinco relatos de atividades/aulas realizadas com turmas do 1.º Ciclo. De salientar que coloquei pelo menos um relato por cada ano de escolaridade.

1.2 Relatos

1.2.1 Relato de estágio n.º 1 – 3 anos

O seguinte relato é de uma visita de estudo, a que fui e na qual cooperei, ao Teatro da Trindade em Lisboa, para ver a peça de teatro *Fada Juju e a festa dos sentidos*, com crianças de 3 anos, com quem estagiei.

No dia da visita, após a receção das crianças na escola, dirigimo-nos para o autocarro que nos iria levar até ao teatro. Ao chegarmos ao teatro, aguardámos um pouco até que nos encaminharam para a sala onde iria decorrer a peça de teatro. Ainda que a peça de teatro fosse para crianças a partir dos 3 anos, as cadeiras não eram adequadas para crianças, pois algumas não conseguiam ver muito bem para o palco.

Ao planificar uma visita de estudo, de acordo com Almeida (1998), tem de se “passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função de objectivos definidos” (p. 51). Neste caso, a peça de teatro tratava de assuntos como a deficiência motora, a surdez e a cegueira, tratava também de assuntos como a amizade, a aceitação e a integração destas diferenças. Durante a peça os atores ensinam o alfabeto, as cores e algumas palavras, em língua gestual, pedindo a ajuda do público. Ao longo da peça havia muitas músicas, com coreografias, que “falavam” dos diferentes temas.

Correia (2008) refere que “quanto à comunidade escolar” onde se inserem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), há que “para além de estabelecer um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE” (p. 23), ainda tem de haver uma aceitação e relação entre todos, educadores/professores com as crianças com NEE incluindo ainda as restantes crianças, criando a interação e ajuda entre os mesmos, conseguindo e

aprendendo uns com os outros. Então e de acordo com Almeida (1998) “uma visita pode servir, (...) para motivar um assunto e, portanto, ser colocada no início de uma unidade temática” (p. 72).

Uma vez que estas crianças ainda não estavam muito despertadas para o tema da peça que é muito interessante e importante de abordar com elas, considerei que esta peça é uma boa forma de o apresentar às crianças, pois a peça era alegre, divertida e cativante, graças não só às músicas, às coreografias como também às cores e aos cenários e ainda à forma como os atores interagiram com as crianças. Contudo, ao falar com algumas das crianças que acompanhei, pude perceber que estas não compreenderam bem o que foi abordado, e mesmo nas partes em que os atores ensinavam a língua gestual, a maioria das crianças ainda que incentivadas por mim ou pela educadora não percebia que tinham de imitar nem o que esses gestos significavam.

No final da peça de teatro após se tirar uma fotografia com a Fada Juju e interagir com algumas das personagens (Figura 1) que saíram do palco e se encaminharam para a plateia, dirigimo-nos novamente para o autocarro para regressar à escola, onde, antes do almoço, a educadora conversou com as crianças em relação ao tema da peça, de forma a também esclarecer algumas dúvidas que estas tinham. Através desta conversa e das perguntas das crianças pude perceber as dificuldades que tiveram em compreender o tema e a própria peça de teatro.



Figura 1 – Elenco da peça de teatro “Fada Juju”

Ainda assim penso que o objetivo desta visita de estudo foi apropriado para este grupo de crianças, tendo estas contacto com as diferenças que pode haver entre as várias crianças, e desta forma, e como Correia (2008) ainda menciona, “a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade porque permite uma maior visibilidade das crianças com NEE” (p. 147). Através desta

peça de teatro as crianças, ainda que não tenham no grupo nenhum colega com NEE, ficaram sensibilizadas para o assunto e percebeu-se que, com o diálogo com a educadora, estas ficaram esclarecidas em relação ao mesmo.

1.2.2 Relato de estágio n.º 2 – 3 anos

O relato que se segue, refere-se a uma aula assistida pela equipa de supervisão, que foi partilhada com a colega de estágio. Cada uma de nós teve cerca de 30 minutos para realizar as suas atividades, com crianças de 3 anos, em que o tema era *A reprodução das Aves – principais características dos ovos*.

Esta aula começou com a atividade da colega, nomeadamente uma caça ao tesouro, a explicação de quais as diferenças entre um ovo galado e um ovo não galado, e o visionamento de um vídeo ilustrativo. A colega ensinou também às crianças a lengalenga *Ovo - Galinha*, com o auxílio de imagens da evolução, desde o ovo até à galinha e ainda mostrou um pintainho.

A atividade da colega terminou com a música *Doidas, doidas andam as galinhas*. Sousa (2003) refere que “poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos” (p.15) e foi desta forma que realizámos a transição de uma atividade para a outra: a colega começou por fazer um círculo com as crianças, com as mãos dadas e, em seguida cantámos todos a música, imitando a coreografia que aparecia num vídeo.

Ao terminar a música as crianças voltaram a sentar-se em semicírculo e com uma cesta que continha os ovos utilizados na caça ao tesouro, feitos de esferovite, de grandes dimensões e pintados com três cores diferentes.

Com estes ovos realizei alguns exercícios de lateralidade, contagens e sequências (Figura 2), chamando uma criança, à vez, para realizar os exercícios, enquanto as restantes crianças verificavam se estava correto, corrigindo e explicando o porquê de estar incorreto. Nestes pequenos exercícios, consegui, como Caldeira (2009a) sublinha, respeitar o “ritmo de aprendizagem; recorrer a metodologias que permitam concretizar descobertas que não devem ser impostas, mas sim contextualizadas e desafiantes” suscitando a “curiosidade e o interesse das crianças” (p. 585). Uma vez que os exercícios eram diferentes, tentei adaptar as diferentes crianças e respetivos ritmos, realizando exercícios considerados mais fáceis para as crianças com mais dificuldade ou pedindo ajuda aos restantes colegas para a realização dos mesmos.

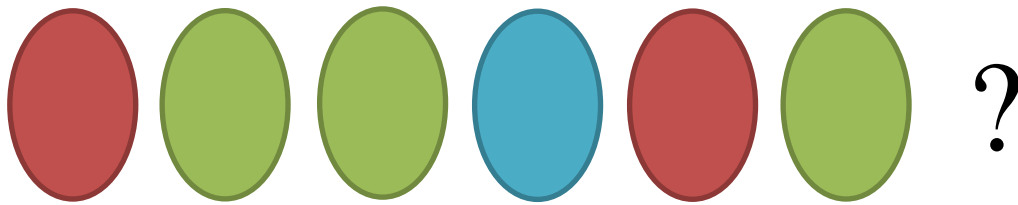


Figura 2 – Exemplo de sequência

Após os exercícios, entreguei um ovo de galinha a cada criança, explicando que tinham de ter muito cuidado, pois os ovos são muito frágeis. Posteriormente, com o auxílio das crianças, explorámos algumas características do ovo, como a cor, o tamanho e a fragilidade da casca quando comparado com o ovo de esferovite.

Nesta exploração deparei-me com algo que não consegui explicar à criança quando surgiu de forma a criar o conceito pretendido. Quando solicitei a uma das crianças para pegar num dos ovos de esferovite e num ovo “real” e dissesse qual dos ovos pesava mais, a criança respondeu que era o ovo de esferovite, pois, tal como me justificou, era maior do que o ovo “real”. Ainda tentei questionar os restantes colegas mas estes responderam o mesmo e quando me deparei com esta situação não soube como adaptar o discurso por ser um conceito demasiado abstracto para estas idades. Caso repetisse o exercício recorreria a objetos com mesmas dimensões mas com pesos diferentes.

Dohme (2008) refere que muitas vezes sem perceberem, os adultos “tomam decisões pelas crianças. Às vezes, são coisas simples de resolver”, muitas vezes estas “atitudes fazem com que a criança não exercite a sua autonomia, não adquirindo experiências para quando chegar o momento em que elas necessitem agir por conta própria” (p. 25).

Para a continuação da realização desta experiência, e com vista ao desenvolvimento da criança, solicitei se dirigissem com o seu ovo, aos respetivos lugares, onde já tinham uma taça para cada uma e uma outra taça maior no centro de cada mesa para colocarem as cascas após partirem o ovo. Antes de partirem cada uma o seu ovo, entreguei-lhes uma toalhita, para que limpassem as mãos e expliquei como deveriam partir o ovo, batendo na taça de forma a rachar a casca, onde teriam de em seguida colocar os dedos polegares de forma a abrir o ovo e deixar sair o seu conteúdo.

Depois da minha explicação todas as crianças partiram o ovo, algumas com mais dificuldade do que outras e que tive de auxiliar, mas a maior parte delas conseguiu realizar a tarefa com sucesso. Com os ovos todos abertos pedi às crianças que observassem o que tinham dentro da taça, e referissem as diferentes cores e se

soubessem também que identificassem os nomes dos componentes do interior do ovo. Tentei explorar os mesmos, ainda que tenha sido a parte mais difícil, pois as crianças estavam muito entusiasmadas com a tarefa. Ao realizar esta tarefa, consegui satisfazer o que o Ministério dos Assuntos Sociais Secretaria de Estado de Segurança Social Instituto da Família e Ação Social (1978) refere, que se deve “responsabilizar a criança por algumas tarefas (...) encarregá-la de tarefas simples e agradáveis” (p. 41).

Terminei a atividade, pedindo-lhes para verterem os ovos para duas taças, uma vez que iríamos realizar um bolo. Em seguida, as crianças foram à casa de banho para lavar as mãos e foram para o intervalo. Quando voltaram do intervalo a colega e eu já tínhamos tudo preparado para a realização de dois bolos de iogurte. Como íamos utilizar muitos ovos, decidimos fazer dois bolos e entregar um deles ao 4.º Ano, para a venda de bolos, com vista à angariação de dinheiro para a viagem de finalistas e o outro ficaria para o grupo comer da parte da tarde. Preparámos a massa com o auxílio de todas as crianças que realizaram cada uma uma tarefa, como acrescentar ingredientes ou mexer a massa, e em seguida, entregámos na cozinha para que fosse ao forno e pudéssemos comê-lo ao lanche.

Ao regressar do recreio, após terem almoçado e dormido a sesta, a colega e eu entregámos uma proposta de atividade às crianças que consistia em colar as cascas de ovo, dos ovos que partiram, na forma de um ovo, impresso na proposta de atividade. Ao terminarem a tarefa recebemos o bolo e comemos uma fatia.

1.2.3 Relato de estágio n.º 3 – 4 anos

Este relato refere-se a uma atividade que realizei em parceria com uma colega, com crianças de 4 anos. Para esta atividade escolhemos o tema *estrelas cadentes* e cada uma de nós fez uma atividade, com a duração de 30 minutos. A minha atividade consistia na construção de um pictograma.

A colega iria começar com a sua parte em que exploraria o que é uma estrela cadente mas, devido a alguns problemas com as tecnologias informáticas isso não foi possível. Então, a professora que nos estava a avaliar sugeriu que eu começasse naquele momento, para garantir que as crianças não dispersavam e também para permitir que a colega conseguisse resolver o problema.

O objetivo da minha atividade era que cada criança realizasse um pictograma, colocando todos os seus constituintes de acordo com as indicações dadas por mim.

Para começar solicitei às crianças que se sentassem nos respectivos lugares e pedi que retirassem o clip dos constituintes do pictograma que tinha previamente distribuído e explorassem o que cada um tinha. No decorrer desta tarefa fui questionando o que observavam.

Em seguida, expliquei para que serviam e perguntei se alguém conhecia as palavras “gráfico” e “pictograma”, de forma que no final, como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), compreendessem “a sua importância e utilidade” (p. 83). Dando exemplos, que penso serem mais próximos da realidade das crianças, nomeadamente sobre a arrumação e disposição de objetos e pessoas, questionando se seria mais fácil perceber se estavam todos na sala se estivessem sentados no tapete ou sentados nos respectivos lugares, ao que as crianças conseguiram perceber logo que se percebia melhor se estivessem sentadas nos respectivos lugares nas mesas, inclusive, logo em seguida disseram quais os colegas que estavam a faltar.

Continuei a atividade começando uma história em que o Ruca tinha ido acampar com a família e todas as noites tinha visto um número diferente de estrelas e então tinha decidido anotar as estrelas que tinha visto. Questionei quem já tinha acampado e onde, deixando algumas crianças contarem as suas experiências pois, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), devemos “aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas (...) garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos” (p. 41).

Após estas partilhas das suas vivências, comecei a construção do pictograma com as crianças. Li o que estava escrito nas diferentes tiras de papel, que eram os constituintes do gráfico ao mesmo tempo que ia colocando num gráfico maior para que todas pudessem acompanhar e perceber como teriam de colocar as diferentes peças nos seus gráficos, para cada diferente constituinte deste gráfico de maiores dimensões, promovi a participação de várias crianças.

Solicitei que colocassem os dias da semana (sexta/sábado/domingo), em que o Ruca tinha ido acampar, fui colocando algumas questões, nomeadamente a sequência dos dias da semana. Passei depois aos algarismos, que representariam a quantidade de estrelas que o Ruca tinha visto e pedi que os colocassem de forma crescente, para assim a estrutura do gráfico estar completa.

Após a estrutura do pictograma, solicitei que as crianças abrissem o envelope e espalhassem o seu conteúdo (várias estrelas) no centro da mesa e, em seguida efetuei

algumas questões sobre as mesmas. Pegando numa das estrelas expliquei que essa imagem, como tinha apenas o desenho de uma estrela, representaria, quando colocada no pictograma, que o Ruca tinha visto uma estrela, e que esta imagem tinha de ser colocada ao lado do gráfico. Esta tarefa que propus foi a que considerei mais difícil para as crianças realizarem, uma vez que, como não tinha definido um local em que ficassem fixas, a maioria das crianças, colocou aleatoriamente onde achou melhor.

Continuei a construção do pictograma e as crianças colocaram a quantidade de estrelas que o Ruca viu nos diferentes dias, verifiquei e corriji os pictogramas das crianças, à medida que estas iam colocando as peças nos seus pictogramas.

No final, ao completar a construção do pictograma estrelas cadentes no quadro (Figura 3), verifiquei se todas tinham feito o seu gráfico e, em seguida, pedi a uma das crianças que fosse para junto do gráfico grande para podermos analisar os dados obtidos. A criança respondeu corretamente, apontou verificando que tinha sido aquele dia que o Ruca tinha visto mais estrelas e explicou que seria no sábado pois tinha mais estrelas. De acordo com Silva *et al.* (2016), a criança percebe mais facilmente os resultados obtidos, ao “utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas” (p. 78), e foi o que pude verificar neste caso. Este exercício deve ser feito, conforme as mesmas autoras explicitam, uma vez que “as crianças necessitam inicialmente de concretizar as situações numéricas, aprendendo progressivamente a fazer representações (pictográficas, icónicas e simbólicas) dos problemas, ou sendo mesmo capazes de os resolver mentalmente” (p. 77).



Figura 3 – Pictograma estrelas cadentes

Após terminar a análise do gráfico e findos os 30 minutos que me estavam atribuídos, dei por terminada a atividade e, como a colega já tinha conseguido resolver o

problema com a sua apresentação, solicitei que as crianças se voltassem a sentar onde estavam inicialmente.

1.2.4 Relato de estágio n.º 4 – 4 anos

O relato que se segue é relativo a uma Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional, de uma colega do Mestrado da Educação Pré-Escolar com crianças de 4 anos.

A colega começou a prova com a apresentação de três livros de entre os quais as crianças teriam de escolher o que queriam que fosse lido. Após a apresentação destes livros, as crianças receberam uma folha A3 quadriculada e de acordo com a votação das crianças foram construindo um gráfico de barras com recurso ao material Cuisenaire (Figura 4).



Figura 4 – Material Cuisenaire

O Ministério dos Assuntos Sociais Secretaria de Estado de Segurança Social Instituto da Família e Ação Social (1978) refere que “a aquisição do sentido moral está essencialmente ligado ao conhecimento das regras do jogo”, neste caso a criança sabia que a votação escolheria o livro que seria lido mais tarde. Então assim foi trabalhado “o seu sentimento de justiça” (p. 21) que mais tarde permitirá à criança aprender a aceitar as suas escolhas bem como as escolhas dos outros.

Por sua vez, a colega ia realizando o mesmo que as crianças num gráfico maior que tinha colocado no quadro para que todas as crianças pudessem acompanhar. Com o gráfico já completo, colocou perguntas dirigidas às crianças, para realizar a análise do gráfico e perceber qual o livro com mais votos, qual o livro com menos votos e o total de crianças que tinham votado.

Segundo Caldeira (2009a), “os materiais manipuláveis ao serem ferramentas na sala de aula, precisam ser conhecidos pelos educadores, que os devem saber utilizar, de

forma a perceberem as diferenças potencialidades educativas”, respeitando as diferenças das crianças e motivando “a construção do pensamento matemático” (p. 584). Com este gráfico e utilizando este material matemático, as crianças conseguiram perceber qual o livro que seria lido, uma vez que este é um material com diferentes cores e tamanhos, podendo observar qual a barra do gráfico era maior.

Quando terminou a análise do gráfico, a colega solicitou às crianças que arrumassem o material dentro da respetiva caixa e em seguida pediu-lhes que se dirigissem às cadeiras, já dispostas para ouvirem a história que a maioria tinha escolhido.

A história escolhida foi lida pela colega e no final realizou algumas perguntas, de interpretação da história, nomeadamente sobre as personagens e o que aconteceu ao longo da mesma. Desta forma percebemos o que Alarcão (1995) refere, à semelhança do papel desempenhado pela colega, “o papel mediador do professor reveste-se de particular importância” (p. 19) e ainda que é bastante importante que o educador/professor seleccione as estratégias, de forma a haver uma “antecipação da compreensão do assunto do texto” (p. 67) conseguindo desta forma a atenção e motivação das crianças. Com o exercício realizado de seguida pôde-se observar isso, uma vez que a colega promoveu um pequeno exercício de ordenação de algumas imagens da história e a respetiva numeração de acordo com a ordem em que apareciam na mesma. Neste exercício havia ainda uma imagem intrusa que as crianças rapidamente identificaram e confirmaram vendo as imagens todas do livro novamente e percebendo que a mesma não aparecia no livro. Este foi um exercício rápido e percebeu-se que as crianças tinham gostado da história e tinham entendido a mesma.

Terminada a organização da história e a respetiva ordenação das imagens, as crianças regressaram aos seus lugares para realizarem uma experiência, em que a colega entregou o protocolo experimental leu-o realizando os vários pontos com as crianças.

Como Martins (2009) menciona, “as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição” (p. 12). A atividade realizada permitiu verificar isso mesmo: começando a atividade com uma criança de cada grupo foi buscar os materiais necessários para a realização da experiência, nomeadamente, água, um copo, uma flor e um frasco de corante alimentar.

Em seguida realizaram os vários passos do procedimento, em que cada elemento do grupo realizava um passo. A estagiária ajudou no necessário, mas as crianças

conseguiram realizar praticamente todos os passos. Uma vez que demora algum tempo para se observarem os resultados, a estagiária mostrou uma flor que já tinha alterado a sua cor (Figura 5), explicando que naquela flor já se podia verificar essa alteração uma vez que já estava em água com corante há algum tempo. A colega concluiu a atividade com a recolha dos protocolos.



Figura 5 – Experiência flores (exemplo ilustrativo)

A criança, segundo Martins (2009), “através da sua interacção com os objectos” aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (p.12) e nestas atividades realizadas pela minha colega pude verificar isso mesmo.

1.2.5 Relato de estágio n.º 5 – 5 anos

Este relato é de uma atividade que realizei com crianças de 5 anos. Teve a duração de cerca de uma hora e neste período de tempo, tive de abordar os três domínios. Foi-me sugerido pela educadora, o tema *Peixes* para abordar no Domínio do Conhecimento do Mundo. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dei uma lição de Cartilha Maternal e um exercício para encontrar uma letra ou uma palavra conforme o nível em que as crianças se encontravam. Por fim, no Domínio da Matemática, com as Calculadoras Papy, explorei o sentido de número.

De acordo com Silva *et al.* (2016) nas OCEPE, “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para reflectir, compreender e conhecer as suas características” (p. 90). Foi desta forma que iniciei a minha atividade. Após as crianças estarem sentadas nos respetivos lugares, questionei sobre o objeto que tinha à minha frente. Elas responderam: um aquário.

Em seguida, perguntei-lhes o que achavam que estava dentro do aquário e pedi que a primeira fila de crianças se dirigisse ao pé do mesmo para que pudessem observar o que este continha e transmitissem aos colegas. Continuei esta estratégia com todas as

filas de crianças, no decorrer da aula, de maneira a que cada criança visse as características que mostrei e expliquei, através de um *powerpoint* com algumas imagens ilustrativas, uma vez que os peixes que estavam no aquário eram demasiado pequenos para que toda a turma conseguisse ver em simultâneo.

Com esta estratégia pude, tal como Sim-Sim *et al.* (2008) referem, “dinamizar situações em que as crianças” tiveram de “comunicar com os pares e os adultos para fins diversos” (p. 43), neste caso, de forma a explicarem aos colegas o que estavam a observar, o que estes autores salientam como importante no desenvolvimento da linguagem.

Após a apresentação das principais características dos peixes, observação e descrição das mesmas e de ouvir as crianças relatar as suas experiências, passei ao domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que dei a introdução ao segundo valor da letra “g” (Figura 6), na Cartilha Maternal a duas crianças, e fazendo a revisão do seu primeiro valor, enquanto as restantes, faziam uma “sopa de letras” em que, consoante o seu grau de aprendizagem, tinham de pintar a letra “p” ou encontrar a palavra “doce”.

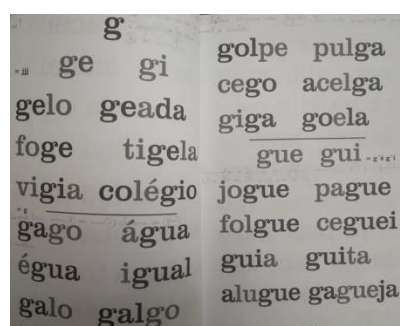


Figura 6 – 16.ª Lição da Cartilha Maternal (Lição do “g”)

Estas duas atividades, de “sopa de letras”, vão ao encontro do que Sim-Sim e Mata (2008) sublinham, que inicialmente “as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada” (p. 37). Pois, nesta atividade, as crianças tinham de encontrar e perceber as diferenças, por exemplo, entre a letra “q” e a letra “p”, que são muito semelhantes e muitas vezes se confundem, como se pode observar na Avaliação 2, no terceiro capítulo deste relatório.

No decorrer da lição notei algumas dificuldades em adaptar o meu discurso de forma a levar as crianças a perceber como ler o segundo valor da letra, mas foram dificuldades que consegui ultrapassar tendo conseguido levar as crianças a ler as

palavras, fazer frases e principalmente perceber quando se utiliza e como ler o segundo valor da letra “g”.

Ao terminar a lição de Cartilha Maternal, solicitei às crianças que arrumassem a “sopa de letras” e que retirassem a Calculadora Papy e as marcas que já tinham sido previamente colocadas debaixo das suas mesas. Segundo Caldeira (2009b) este material matemático “desenvolve o cálculo, realiza a compreensão dos números e da numeração” (p. 347) e com o mesmo “podemos realizar leitura e representação de números inteiros e decimais” (p. 349).

Realizei uma pequena introdução, pedindo para que uma criança colocasse uma placa maior que ia utilizar para que todas as crianças na sala pudessem acompanhar corretamente no quadro e também relembrando o valor atribuído às diferentes cores. Silva *et al.* (2016) nas OCEPE reforçam que “a utilização de materiais diversos favorece” várias capacidades “como, por exemplo a construção de uma linha mental de números (...), o reconhecimento da mancha sem a necessidade de contagem – subitizing” (p. 77), que com este material se pode verificar uma vez que a criança, ao olhar para a marca colocada numa determinada cor, vai saber que esta representa determinada quantidade.

Depois desta revisão comecei por solicitar que representassem determinadas quantidades até à quantidade nove. Ao fim de algumas representações, introduzi a segunda placa bem como expliquei que, a partir daí, cada uma das placas representaria uma ordem das unidades, a placa da esquerda a ordem das dezenas de unidades e a placa da direita, a ordem das unidades de unidades. Expliquei ainda que em cada uma das placas não poderia estar representada mais do que a quantidade nove.

Promovi alguns exercícios com as crianças apenas no quadro para que todas percebessem, primeiramente apenas a representação até dezanove (Figura 7), e para terminar solicitei que uma criança fosse representar a quantidade vinte.

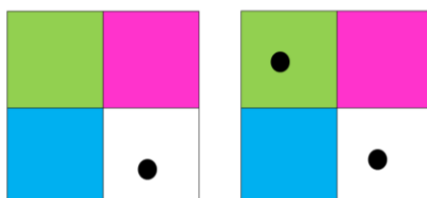


Figura 7 – Calculadoras Papy com a quantidade dezanove representada

Em todos os exercícios fui pedindo às crianças que explicassem o seu raciocínio ao grupo e terminei a aula pedindo que duas crianças recolhessem o material e o arrumassem na respetiva caixa.

1.2.6 Relato de estágio n.º 6 – 1.º Ano

O seguinte relato é referente a uma aula de Expressão Físico-Motora no 1.º Ano, que consistiu na continuação da introdução ao basquetebol, com a duração de cerca de 30 minutos lecionada pelo professor desta disciplina.

Esta aula começou com exercícios de aquecimento e um pouco de corrida.

Após o aquecimento, os alunos foram divididos em 3 filas e realizaram alguns exercícios de driblar a bola com uma mão e em seguida com a outra, de forma a aprenderem a utilizar a bola com as duas mãos, realizando um trajeto definido pelo professor e entregando a bola ao colega quando regressavam à fila. Este exercício insere-se nos que o Ministério da Educação (ME) (2004) definiu, nomeadamente, “driblar com cada uma das mãos, em deslocamento, controlando a bola para manter a direcção desejada” (p. 40).

De acordo com Vayer (1992), “cabe-nos a nós, adultos, estruturar e definir o espaço em função de uma certa lógica, aquela que se exprime na organização sequencial e linear” (p. 133) e com este exercício o professor conseguiu isso mesmo, e ainda procurou “despertar na criança o interesse pelos exercícios de coordenação psicomotora e explorar as tendências segundo a sua faixa etária” (p. 27), que Viana, Melo e Viana (s.d.) sublinham como algo importante no desenvolvimento da criança.

Além desse exercício, ainda praticaram outro exercício, semelhante ao anterior, mas desta vez, e tal como o exercício inicial, o ME (2004) também o menciona no programa e metas em que os alunos tinham de “passar a bola a um companheiro com as duas mãos (passe «picado») (...) consoante a sua posição” e ainda “receber a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento” (p. 42).

Todos estes exercícios vão ao encontro do que o ME (2004) pretende que os alunos de 1.º Ano desenvolvam, nomeadamente “realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis”, neste caso bolas de basquetebol, “segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades de acção própria ao efeito pretendido de movimentação” (p. 41).

Durante esta aula pude perceber que os alunos já tinham algum à vontade com as bolas e já conseguiam ter o controlo das mesmas. Os alunos com estes exercícios

tiveram, como referem Viana, Melo e Viana (s.d.), “a possibilidade de localização e controle das diferentes partes do corpo” mas ainda assim referem que esta “deverá ser sempre ampliada até que a criança compreenda as posturas pouco habituais e a movimentação da totalidade do corpo” (p. 25). Por sua vez Vayer (1992) refere que estas “situações favorecem ao mesmo tempo o domínio do objecto e a organização do espaço” (p. 141).

Terminado este exercício os alunos arrumaram as bolas e encaminharam-se para a sala de aula.

1.2.7 Relato de estágio n.º 7 – 2.º Ano

Este relato refere-se ao último dia de aulas de uma turma de 2.º Ano. Este dia começou, à semelhança dos outros dias com todos os alunos da escola em roda a cantar várias canções, entre elas, o hino da escola. Após terem cantado o hino da escola, os alunos do 2.º Ano encaminharam-se com a professora titular para a respetiva sala de aula e sentaram-se formando três grupos.

Os pais de alguns alunos assistiram às atividades e acompanharam a turma. Tal como Reis (2008) refere, e neste dia eu pude perceber, que “cada Família vive a Escola com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas” (p. 58), uma vez que foram poucos os Encarregados de Educação que escolheram esta atividade para participarem de entre as três que há ao longo do ano letivo.

Já na sala de aula, a professora iniciou a leitura de uma história, que também foi entregue aos alunos. Estes acompanharam a leitura e ainda leram algumas partes intercalando com a professora.

Terminada esta atividade, os alunos realizaram um jogo em grupos com algumas perguntas de Português e de Matemática.

Cada aluno, à vez, retirou um envelope de uma caixa e respondeu à pergunta que este continha, podendo pedir ajuda ao seu grupo. Enquanto isso, os pontos eram contabilizados no quadro: as equipas ganhavam pontos pelas respostas corretas e sofriam uma penalização quando revelavam um comportamento menos positivo.

Observei que nenhum dos pais participou na atividade de forma muito ativa, apenas ajudando em pequenas dúvidas. Penso que esta atividade poderia ter sido um pouco mais dinamizada e, para tal, como Reis (2008) menciona, “será necessário que o professor dos nossos dias seja criativo e consiga fazer esta aproximação da família com a escola” (p. 61). Contudo, neste caso e com estas atividades não poderia ter sido

exequível, uma vez que os pais não eram suficientes para compor uma equipa do tamanho das equipas dos alunos por exemplo.

Quando todos os alunos, de todas as equipas, responderam a uma pergunta, foram contabilizados os pontos e determinada a equipa vencedora. O jogo terminou e foram para o recreio, onde os alunos puderam brincar e os pais puderam assistir e acompanhar em algumas brincadeiras também.

As atividades terminaram com os alunos do 1.º ciclo a cantar algumas músicas, ensaiadas com o professor de Música e o professor de Inglês, para os pais, que tiveram de participar em algumas partes em que o professor de música solicitou.

Apenas alguns alunos, desta turma que acompanhei, tinham os seus pais presentes. Dos que não tinham lá os pais, a maior parte não manifestou quaisquer problemas, mas pude perceber que algumas ficaram um pouco tristes por não terem os pais presentes como os restantes.

Penso que estes dias são muito importantes para os alunos e para os pais, em que há uma relação entre escola e família. A família colabora e conforme as OCEPE, de Silva *et al.* (2016), contribui com os seus “saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças” de forma a “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30), mas ainda assim tem de haver uma atenção especial para aquelas crianças cujos pais não conseguiram estar presentes e cabe a professora tentar compensar essa ausência por exemplo convidando outra pessoa para estar presente neste dia como uma avó, um padrinho ou uma tia.

Ainda assim considero que estes dias são importantes numa escola e que desta forma a escola, como refere Reis (2008), conseguiu tomar “a iniciativa de fomentar o envolvimento de todas as famílias” que “também é necessário” utilizando este tipo de “estratégias de aproximação entre a escola e a família” (p.75).

Nesta escola vi o que Reis (2008) refere como algo importante de que “a escola deve oferecer uma maior variedade de modalidades de envolvimento parental, uma vez que a participação de famílias se adequará melhor a um tipo ou outro de modalidade” (p. 76), sendo estas atividades as festas de natal, os dias abertos para os pais verem as atividades, atividades organizadas e apresentadas pelos pais, entre muitas outras que já pude presenciar ao longo destes anos enquanto fui estagiária, todas são essenciais para que todos trabalhem em conjunto para um bem maior: as crianças e a sua educação e desenvolvimento.

1.2.8 Relato de estágio n.º 8 – 3.º Ano

O presente relato é referente a uma aula que a professora titular lecionou para os alunos do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A professora solicitou que a minha colega de estágio e eu montássemos um pequeno fantocheiro, com um lençol branco a tapar e um candeeiro atrás do lençol, de forma a que quem estivesse da parte da frente visse sombras.

Quando as crianças chegaram à sala, sentaram-se nos respetivos lugares e a professora explicou o que se iria passar em seguida. Posteriormente pediu aos alunos que, à vez, se levantassem e procedessem à arrumação da sala. Demonstrou desta forma, como Sousa (2016) menciona, que a “organização da sala não tem um carácter fixo, podendo ser alterada, ao longo do ano, de acordo com as necessidades e os interesses do grupo” (p. 22). Os alunos arrumaram a sala de forma a terem espaço na parte da frente da sala para se sentarem e assistirem ao teatro de sombras chinesas que a professora ia apresentar.

Após ter dado aos alunos indicações sobre o que esperava do seu comportamento durante a apresentação da peça, nomeadamente estarem atentos e comportarem-se devidamente, a professora dirigiu-se ao outro lado do lençol, ligou o candeeiro e começou a ler e dramatizar com sombras chinesas (Figura 8) a história *Sombras chinesas* de António Torrado.

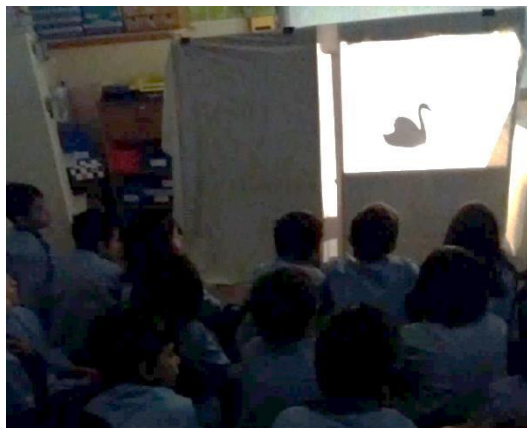


Figura 8 – Dramatização da história “Sombras chinesas” de António Torrado

No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) referem que o domínio da Educação Literária dá “mais consistência e sentido ao ensino da língua” e desta forma, o aluno ao “ouvir ler e ler textos de literatura infantil” cria “um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” e tendo contacto com os

mais diversificados textos, o aluno “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (p. 8).

Caro (2015) apoia o que é descrito, em relação à leitura de Literatura, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, descrevendo a Literatura não apenas como “entretenimento” também como uma forma “de aprender e valorizar as diferenças culturais e a riqueza do património humano”, uma vez que estes textos “veiculam os valores humanos universais”. A leitura de Literatura, ainda segundo a mesma autora, é determinante para o “desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão oral e escrita” e ainda “no enriquecimento cultural” (p. 9).

O conto “Sombras chinesas”, de António Torrado, insere-se no livro *O mercador de coisa nenhuma*, que está contemplado na lista de obras e livros para a Educação Literária do 3.º Ano de escolaridade. Esta lista foi criada, de acordo com Buescu *et al.* (2015), com o “fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores”, para que desta forma haja “um currículo mínimo comum de obras literárias de referência” (p.8) a nível nacional.

Bastos (2006) refere que o autor deste conto, António Torrado, é considerado um dos nomes maiores “no campo da literatura para crianças, (...) tem vindo a assumir um papel marcante no domínio desta área de escrita” (p. 290). Refere-se à escrita de textos dramáticos, mas entendo que se pode deduzir que António Torrado assume também um papel marcante no domínio de outras áreas de escrita, uma vez que na lista de obras e textos para a Educação Literária, encontramos várias obras da sua autoria para os vários anos de escolaridade com uma vasta diversidade de géneros literários.

O conto foi lido com entoação e as sombras que iam aparecendo também eram bastante apropriadas e de fácil decifração pelos alunos, algo que considero bastante importante para os cativar de forma a estes se interessarem pela história e a perceberem.

Terminada a leitura do conto com as representações de sombras chinesas, a professora voltou à parte da frente do lençol e realizou algumas perguntas relacionadas com o texto a diferentes alunos. Perguntou-lhes nomeadamente, onde se passava a história, qual o objetivo do Imperador, qual a razão da personagem Fu-Hi estar presa. As perguntas feitas aos alunos apenas podiam ser respondidas caso estes tivessem estado atentos no decorrer da história. Para Santos (2008) “a compreensão literal remete para a informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico da parte do leitor” (p.23). As primeiras perguntas que a professora fez foram ao encontro do que

Santos (2008) refere e, por essa razão, verificou-se que alguns alunos não sabiam responder com precisão, mas a professora foi pedindo ajuda a outros ou dando pistas para que o aluno conseguisse responder.

A professora ainda realizou algumas perguntas inferenciais, nomeadamente “Achas que Fu-Hi ainda devia estar preso?”, uma vez que no texto vem referido que já nem sabiam o porquê de Fu-Hi estar preso, à qual as crianças teriam de, como Santos (2008) menciona, apoiar-se na sua “capacidade de dedução lógica, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global do texto” (p. 25) e ainda “perceber as entrelinhas do texto” (p. 26) que continham certas informações que ajudavam a responder à pergunta. Verificou-se que houve alguns alunos que conseguiram justificar a sua resposta, mas outros não conseguiram arranjar argumentos que sustentassem a sua resposta.

Para concluir esta atividade, a professora perguntou quais os alunos que sabiam fazer sombras chinesas com as mãos e que queriam mostrar aos colegas. Assim, alguns alunos foram para trás do lençol e fizeram algumas formas que tinham aparecido na história e outras formas que não tinham aparecido enquanto os restantes colegas tentaram adivinhar o que estava a ser representado.

1.2.9 Relato de estágio n.º 9 – 4.º Ano

O relato que se segue refere-se a um trabalho apresentado por alunos do 4.º Ano.

Neste trabalho todos os grupos tinham de apresentar um rei ou uma rainha portugueses. Neste caso, que vou relatar, coube apresentar D. Maria a um grupo de alunos. Tal como referido no programa de Estudo do Meio, do ME (2004), os alunos do 4.º Ano de escolaridade devem “conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (...) reconhecer dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos” (p. 113).

Para apresentar esta monarca, os alunos recorreram a uma música dos Xutos e Pontapés, “Maria” e alteraram a letra, descrevendo alguns dados biográficos desta rainha (Anexo 1).

Um dos alunos levou uma guitarra elétrica, com a qual acompanhou algumas das partes da música e os restantes cantaram a música.

Este grupo trouxe ainda a letra para cada um dos colegas acompanhar. Neste tipo de trabalhos, as professoras juntaram as turmas de forma às duas turmas do 4.º Ano assistirem às apresentações dos trabalhos.

Após uma primeira vez a cantar a música o grupo cantou novamente, mas desta vez já com todos os colegas a cantar também. Neste caso pude observar o que Sousa (1993) menciona, que “a Música funciona (...) como ponte e como canal da comunicação” (p. 11), todos os alunos participaram e ainda ficaram a conhecer melhor esta rainha.

Tal como Sousa (2003) refere, a utilização da “música como estratégia metodológica” neste caso no programa de Estudo do Meio, mantém “os seus objectivos e conteúdos próprios, mas a «ferramenta» pedagógica é a música: aprender através da música” (p. 21).

No final da apresentação, os alunos que estiveram a assistir realizaram algumas perguntas e ainda referiram alguns aspetos positivos e aspetos a melhorar. Estanqueiro (2015) menciona que “o diálogo e uma partilha de ideias e sentimentos entre (...) pessoas (...) implica escutar e falar, com respeito por si próprio e pelos outros” (p. 65).

Com este diálogo e troca de ideias, os alunos puderam partilhar as suas opiniões, que Buescu *et al.* (2015) colocam como metas da oralidade, em que os alunos devem produzir “discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor” em que o aluno “desempenha papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões” (p. 53).

Estanqueiro (2013) sublinha que “a autoconfiança dos estudantes, alimentada pelas experiências de sucesso e pelos incentivos dados pelos pais e pelos professores, é uma base de motivação”. Refere ainda que o que por vezes “distingue uma pessoa motivada de uma pessoa desmotivada é a crença nas suas próprias capacidades” (p. 74). É por isso importante que estes alunos tenham noção do que realizaram, o que correu bem e o que teriam de melhorar, assim, para além dos aspetos positivos apontados pelos colegas e professoras, foram ainda referidos alguns aspetos a melhorar.

O trabalho apresentado pelos alunos resultou de uma colaboração com os Encarregados de Educação em casa, o que vem ao encontro de Reis e Silveira-Botelho (2016), quando referem que “os Encarregados de Educação querem o melhor para os seus educandos, revelam dar muita importância aos aspetos emocionais e querem que haja uma maior comunicação entre a família e a escola” (p. 80) e ainda mencionam que os pais colaboram nas atividades de aprendizagem em casa quando estabelecem uma boa relação com o professor titular. Esta atividade foi assim uma forma de aproximar os

Encarregados de Educação nas atividades escolares dos educandos e reveladora da boa relação entre os Encarregados de Educação e a professora titular.

Ao longo deste trabalho foi visível o contentamento dos alunos ao terem conseguido cumprir o que lhes foi solicitado bem como o entusiasmo dos restantes colegas.

1.2.10 Relato de estágio n.º 10 – 4.º Ano

O presente relato é referente a uma aula de 4.º Ano, de uma aula lecionada pela professora titular.

Sousa (1993) refere que “o homem que imita e interpreta os sons identifica-se com a sua fonte” (p. 11). E, nesta aula, após receber os alunos, a professora entregou a cada aluno uma folha com a letra da música *Morena* de Tiago Bettencourt, com alguns espaços lacunares, que as crianças teriam de preencher enquanto ouviam a música. Com esta atividade pude observar logo grande entusiasmo por parte das crianças.

Buescu *et al.* (2016), ao longo do programa de português, colocam como metas, no ponto da leitura e escrita, “desenvolver o conhecimento da ortografia” através de ditados, tanto de palavras em lista como de textos com determinado número de palavras consoante o ano de escolaridade. Em todos os anos do Ensino Básico se encontra esta meta, sendo a meta do 4.º Ano de escolaridade os alunos escreverem “um texto em situação de ditado sem cometer erros” (p. 60).

Este ponto das metas foi trabalhado pela professora de uma forma diferente, não leu a letra, os alunos ouviram a música e escreveram a respetiva letra. A professora colocou a música duas vezes no computador, de forma que todos os alunos preenchessem todos os espaços. A utilização desta estratégia vai ao encontro do que Silveira-Botelho (2009) refere, quando afirma que “podemos servir-nos da informática” nomeadamente “usar programas de música para ouvir no computador” (p. 132).

Após estas duas primeiras vezes a professora colocou a música novamente e a letra foi projetada no quadro interativo. Foi então que as crianças cantaram e verificaram os seus erros, ainda ouviram mais uma vez e desta vez já todos cantaram e acompanharam a música através da sua letra, agora já totalmente preenchida.

Sousa (2003) sublinha que “não é necessário o professor ter conhecimento (...) musical (...) para se poder proporcionar a crianças meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical” (p. 18) e desta forma, a professora ainda mostrou “considerar como ferramenta educacional”, que muitas vezes se pensa que “a música diz apenas respeito aos músicos e professores de música” (p. 20).

Silveira-Botelho (2009) sublinha que “não basta integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade” (p. 120) e nesta atividade pude verificar isso mesmo, uma vez que os alunos puderam verificar os seus erros à medida que ouviam a música. Os alunos foram expostos a atividades que segundo a mesma autora devem ser “multissensoriais, atraentes, interactivas mas não se reduzam a um espectáculo de sons, música, cores e movimento, sem conteúdo e relevância”. Desta forma os alunos são orientados e a professora dá “liberdade à criança para experimentar e realizar o seu trabalho de forma autónoma” (pp. 123-124)

Tal como Faria (2007) menciona, é hoje reconhecido “que um bom domínio das competências linguísticas da Língua Portuguesa é determinante para uma aprendizagem global bem sucedida, compete ao professor desenvolver técnicas e estratégias renovadas na prossecução desse desiderato”. Pode-se assim inferir que esta atividade foi muito benéfica para os alunos tendo em conta que a professora foi capaz de “constituir um espaço em que” privilegiou “a intersecção dos vários planos” nomeadamente a “compreensão do oral, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito da língua” (p. 49-50). Nesta aula os alunos trabalharam a compreensão oral, a expressão escrita e ainda o conhecimento explícito da língua.

Esta atividade terminou com a recolha das folhas para que a professora realizasse a respetiva correção, que mais tarde entregou aos alunos dando-lhes o *feedback* do trabalho realizado.

Capítulo 2 – Planificações

2.1 Descrição do capítulo

O presente capítulo contém oito planificações de atividades e aulas que realizei ao longo do meu estágio.

Em cada planificação coloquei as estratégias utilizadas para as realizar, bem como as diferentes Áreas e Disciplinas a que se destinavam.

Todas as planificações apresentam as estratégias utilizadas nas diferentes Áreas da Educação Pré-Escolar, sendo que uma das Áreas será mais aprofundada e fundamentada com autores, o que acontece igualmente no Ensino do 1.º Ciclo, nas diferentes Disciplinas.

O capítulo inicia-se com quatro planificações de atividades que elaborei para a Educação Pré-Escolar: uma para cada faixa etária sendo que apresento duas no grupo dos 5 anos e 4 planificações referentes a aulas do 1.º Ciclo, contendo uma planificação para cada ano de escolaridade, nas diferentes Disciplinas.

2.2 Fundamentação teórica

O Dicionário Universal – Língua Portuguesa (2001) contém algumas definições relacionadas com o tema deste capítulo, nomeadamente “planificar – planejar; preparar e determinar um plano de atividades”, ao “planeamento – acção ou efeito de planejar ou de planificar; trabalho de preparação para qualquer empreendimento, no qual se estabelecem os objetivos, as etapas, os prazos e os meios para a sua concretização; estabelecimento de um plano”, também “planejar – fazer plano de; tencionar; projectar; idealizar” e ao “plano – projeto que inclui uma série ordenada de operações e de meios destinado a atingir um fim; programa; intenção” (p. 1175).

Brito (1991) esclarece que “os procedimentos a adoptar quando planeamos (...) seguem a metodologia geral: definição dos objetivos a atingir; listagem de temas e actividades pedagógico/didáticas; identificação dos recursos humanos necessários; previsão dos recursos materiais” (p. 23).

Por sua vez Arends (1995) refere que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo e ênfase” (p. 44).

O mesmo autor, divide a planificação numa “perspectiva tradicional” que coloca a tónica desta perspectiva “nas metas e nos objectivos como os primeiros passos de um processo sequencial”, só depois são seleccionados “os modos de acção e as actividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas” (p. 44). A outra perspectiva que o autor denomina de “perspectiva alternativa” em que a organização e a sala de aula servem para “a satisfação de objetivos, bem como a perspectiva de que é possível realizar actividades com grande precisão num mundo caracterizado pela complexidade, mudança e incerteza” (p. 44).

Arends (1995) ainda aborda as consequências da planificação sendo que, segundo este autor, “tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados (...) a investigação aponta que o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (p. 45). Esclarece ainda que “as investigações têm revelado que a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula” e por isso, “pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e diminuir os problemas de gestão da sala de aula” (p. 67). Para este autor “a planificação do professor é multifacetada e relaciona-se com três fases do ensino” sendo elas: “a fase anterior à instrução, em que são tomadas as decisões sobre o conteúdo e duração do que deve ser ensinado (...) a fase de instrução” em que se define “as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas” e, por fim, a tomada de “decisões sobre a avaliação dos progressos do aluno e o tipo de informação avaliativa a proporcionar” (p. 67).

Outros autores, como Morissette e Gingras (1999), dividem as planificações em dois modelos, “a planificação por dedução-indução” que “apresenta um processo sistemático que permite avançar, com rigor, das expectativas mais gerais (finalidades) até às mais específicas (tarefas)”, e o modelo da “taxonomia dos objetivos pedagógicos do domínio afectivo” que toma como referência “o grau de interiorização; torna possível progredir da aprendizagem mais superficial até à aprendizagem mais personalizada ou interiorizada” (p. 123). Estes autores descrevem ainda o plano de actividades como “um conjunto estruturado de informações e de decisões relativas à clientela, ao conteúdo de aprendizagem, às mudanças e às manifestações no aluno e aos meios de ensino capazes de garantir, ao máximo, a realização da aprendizagem pretendida” (p. 128).

Zabalza (2000) menciona que planificar trata-se “de converter uma ideia ou propósito num curso de acção”, desta forma o professor terá de saber como planificar e

perceber “para quê” e com “que recursos”. O professor tem de perceber quais as “metas gerais, prioridades e princípios de procedimento”, decidindo o que irá adotar consoante “a informação que se possua sobre os estudantes, sobre as tarefas, sobre o ambiente da escola ou da turma, das características, sobretudo cognitivas e atitudinais” (pp. 47-53). Assim o professor terá de perceber como todos estes aspetos interagem entre si e de que forma terá de planificar consoante a diversidade de aspetos com que se depara.

Nunes (2003) explica que existem vários modelos de planificação e cada professor terá de “escolher o melhor, o mais adequado à Escola” onde trabalha. Sublinha que é importante que “ao planificarmos e ao programarmos, consigamos estar já a ver o que vai ser cada aula”, que estejamos confiantes com as estratégias escolhidas e que estas sejam “entusiasmantes, variadas e originais”, que, através das atividades pensadas para as crianças, conheçamos quais as competências, os conhecimentos e as “descobertas que vamos proporcionar... as alegrias que vamos incendiar” (p. 26).

Ainda segundo Nunes (2003), uma planificação “dá-nos segurança – segurança psicológica” pois “precisamos tanto desta segurança”, uma vez que ser professor “é uma responsabilidade” muito grande, ainda que “ao longo do tempo vamos sentir a necessidade de fazer rectificações e proceder a alterações, por vezes muito profundas, (...) mas isso não anula, de modo nenhum, a importância da planificação de onde partimos” (p. 27). Pois, um bom professor também se vê, de acordo com Arends (1995), “quando os planos se mostram inapropriados ou ineficazes” e estes, os bons professores, são aqueles que “aprendem a fazer ajustamentos” (p. 68).

Num plano de aula, Cardoso (2013) explica que, “o professor começa por definir com clareza o objetivo da aula, ou seja, aquilo que quer que os alunos aprendam” (p. 148). Para além disto, ainda nos diz que o passo seguinte é escolher “quais as analogias que usará, quais os meios que poderão ser aconselháveis (vídeo, *Powerpoint*, *Prezi*, texto, imagem, sítios da Internet) ” de forma aos alunos “melhor interiorizem o que vai ser ensinado”, ou seja “não é mais do que conceber uma estratégia”. Com o plano de aula, o professor pensa nas atividades que pretende realizar, de forma a facilitar a “compreensão da ciência ou da matéria, se assim não fosse, bastaria ao estudante ler o livro” (p. 149).

Ao longo dos anos, vários autores escreveram sobre este tema. Tentei organizar os mesmos por ordem cronológica, pois inicialmente pensei que ao longo dos tempos as ideias sobre planificar fossem alterando, mas este facto não se observou, todos eles revelam a importância de planificar e dos vários passos a seguir.

2.3 Planificações em quadro

2.3.1 Planificação de atividade dos 3 anos

A planificação abaixo (Quadro 5) é de uma atividade realizada com crianças de 3 anos com o tema *Aves*, com exploração da reprodução das mesmas (conforme já apresentei no relato 2).

Nesta planificação estão as atividades realizadas com a minha colega de estágio, que realizou as primeiras atividades, por esse motivo focarei as atividades que realizei, nomeadamente no Domínio da Matemática e na Área do Conhecimento do Mundo.

Quadro 5 – Plano de atividade 3 anos

Plano de Atividade		
Áreas: Área de Expressão e Comunicação/ Área de Conhecimento do Mundo/ Área de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita<ul style="list-style-type: none">○ Consciência linguística;○ Comunicação oral• Conhecimento do Mundo<ul style="list-style-type: none">○ Reprodução das aves - principais características dos ovos• Domínio da Matemática<ul style="list-style-type: none">○ Geometria e Medida (orientação espacial)	<ul style="list-style-type: none">• Cantar a música “Doidas, doidas andam as galinhas”;• Fazer exercícios de lateralidade e sequências com os ovos;• Distribuir um ovo de galinha por cada criança;• Levar as crianças a descobrir as características exteriores do ovo: a fragilidade da casca; o tamanho; a cor...;• Pedir às crianças para de dirigirem para os lugares com os respetivos ovos, relembrando os cuidados a ter;• Fazer a higiene das mãos;• Ensinar a partir um ovo e pedir que façam o mesmo com o seu nas respetivas taças, previamente distribuídas;• Explorar o interior do ovo e os seus constituintes;• Verter 12 ovos distribuídos por duas taças, para posteriormente confeccionar dois bolos;	<ul style="list-style-type: none">• Ovos de esferovite pintados• Ovos;• Cesta;• Toalhitas;• Taças;

O conteúdo abordado no Domínio da Matemática, surge no Subdomínio da Geometria e Medida, em que Silva *et. al.* (2016) sublinham, como aprendizagens a promover a localização de “objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação” (p. 80) e no Subdomínio dos Números e Operações, “identificar quantidades através de diferentes formas de representação”, neste caso através de “contagens” e ainda a resolução de “problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração” (p. 77). Também na Área do Conhecimento do Mundo, explorando a *Reprodução das aves – principais características dos ovos*, fui ao encontro do descrito nas OCEPE, que descrevem algumas das aprendizagens a promover, nomeadamente, “compreender e identificar características distintas dos seres vivos” (p. 91).

No Domínio da Matemática, com os exercícios de lateralidade, utilizando ovos de várias cores, pretendi que as várias crianças que fui chamando para pequenos exercícios, seguindo as diretrizes que ia dando, nomeadamente “colocar dentro, fora, à esquerda, à direita, à frente e atrás da cesta”, conseguissem, como descrito por Silva *et al.* (2016), ter “consciência da sua posição e deslocação no espaço” e ainda a “manipulação de objetos que ocupam um espaço” (p. 79). Desta forma, a criança terá um maior conhecimento do “local onde está e como se movimenta no meio”, compreende as “relações entre diferentes posições no espaço, (...) em relação à sua posição e ao seu movimento” (p. 80).

Ainda através dos exercícios de lateralidade solicitei a algumas crianças que realizassem sequências, de acordo com certas indicações dadas, como “à esquerda do ovo amarelo, colocar um ovo azul e em seguida um ovo encarnado” determinando qual a cor do ovo que viria a seguir. Com estas orientações ainda muito elementares, mas com algum grau de dificuldade para esta idade, conseguimos evoluir posteriormente para “padrões mais complexos” que segundo Silva *et al.* (2016) “são essenciais nas aprendizagens matemáticas” (p. 80). Os padrões de acordo conforme Goldberg (2003 citado por Caldeira, 2009b) “encontram-se em várias formas na vida quotidiana e ao longo da matemática escolar”. A mesma autora cita ainda Vale e Palhares, Cabrita e Borralho (2006) que mencionam que os padrões “são um importante conceito em matemática” e que tem como objetivo ajudar “os alunos a aprender uma matemática significativa e/ou a envolver-se na sua aprendizagem facultando-lhes um ambiente de aprendizagem que tenha algo a ver com a sua realidade e experiências” (p. 178).

Na Área do Conhecimento do Mundo depois da minha colega trabalhar o conteúdo do ovo galado, coube-me trabalhar o conteúdo do ovo não galado. Desta forma, pensei que a melhor estratégia para trabalhar este conteúdo seria as crianças poderem mexer e ver por elas mesmas, nomeadamente as características exteriores do ovo, a partir de um ovo e, por fim, poderem observar o que está no seu interior. Ao seleccionar esta estratégia junto das crianças pude verificar que, como descrito por Martins (2009), “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (p. 21).

Nesta última tarefa as crianças estavam muito entusiasmadas com o partir do ovo e queriam explorar, que é muito bom. Assim, dei-lhes tempo para explorarem e

partilharem uns com os outros alterando ligeiramente o que tinha planeado inicialmente. Pois, entendo que o educador deve ter sempre presente que tem de ter a capacidade de ser flexível e adaptar as suas planificações e, após o recreio das crianças terminei o que estava previsto.

2.3.2 Planificação de atividade dos 4 anos

O quadro 6 é referente a um plano de atividade para crianças de 4 anos com o tema das *Profissões*, mais precisamente a *Costureira*, com a descrição das estratégias e recursos utilizados. Este apresenta a planificação das atividades realizadas numa aula avaliada. Nesta planificação vou focar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Educação Artística.

Quadro 6 – Plano de atividade 4 anos

Plano de Atividade		
Áreas: Área de Expressão e Comunicação/ Área de Conhecimento do Mundo/ Área de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ○ Profissões - Costureira • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicação oral; ○ Consciência linguística. • Domínio da Educação Artística <ul style="list-style-type: none"> ○ Subdomínio das Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com as crianças sentadas, no chão, em forma de meia lua; • Mostrar e explorar vários utensílios de costura, perguntar os nomes e utilidade, se já viram alguém trabalhar com esses utensílios; • Explicar que há uma profissão que faz uso destes utensílios à qual chamamos Costureira, para que servem cada um dos utensílios; • Apresentar imagens e vídeos relacionados com o tema e dialogar sobre os mesmos; • Descobrir nas próprias roupas as diferentes costuras; • Cantar a música da “Agulhinha” com as crianças; • Questionar quais os instrumentos apresentados anteriormente que aparecem na música; • Cantar a música suprimindo certas palavras à vez (ex: não dizer agulha), cantar mais rápido, mais devagar ou mais baixo; • Sentar as crianças no respetivos lugares; • Entregar dois pedaços de eva furados e um pouco de lã e apresentar um exemplo, de uma bolsa, para as crianças perceberem que vão ter de coser os dois pedaços de eva com o algodão; • Ajudar as crianças a fazer a sua bolsa; • Coser na máquina de costura, enquanto as crianças cosem a sua bolsa chamando os alunos de cada mesa para verem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Powerpoint; • Utensílios de costura (tesoura, linhas, botões, tecidos, dedal, agulhas, fecho zipper, elástico, máquina de costura); • Pedacos de Eva; • Lã; • Exemplo de bolsa;

De forma a trabalhar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pensei numa estratégia para levar as crianças a trabalhar essa noção, uma vez que estas ainda não sabem ler. De acordo com Silva *et al.* (2016), “a consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase. Esta tomada de consciência verifica-se quando, por exemplo, a criança isola e identifica quantas palavras constituem uma frase” (p. 64). Foi por esse motivo que escolhi esta estratégia, de cantar a música *Agulhinha* várias vezes e em seguida cantar a

música retirando algumas palavras que se repetiam. Esta estratégia poderá ser uma forma de levar a criança a “identificar diferentes palavras numa frase” (p. 65), após cantar a música, as crianças têm de ter noção das palavras que a constituem, para não cantar determinada palavra quando aparece na música.

De acordo com as OCEPE, de Silva *et al.* (2016), escolhi esta estratégia e utilizei como recurso a música, pois também “a música está presente na vida das crianças desde muito cedo” (p. 54) e esta contempla “a interligação de audição, interpretação e criação” (p. 55), que seria muito importante para que conseguissem realizar o exercício corretamente, ou seja, não canta a palavra que tínhamos escolhido. Esta estratégia tinha como objetivo a criança ter a consciência de palavra. Sim-Sim *et al.* (2008) reforçam esta ideia, uma vez que “a noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças” destas idades, e por isso a “promoção da tomada de consciência das unidades lexicais dentro das frases” que pode “ser facilitada através de atividades” (p. 62) como a que foi realizada.

No Domínio da Educação Artística, pensei numa atividade ligada às artes visuais, que consistia em “coser” uma bolsa (Figura 9). Cada criança teria de fazer enfiamentos com lã e no final teria uma bolsa, apropriando-se “progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções” (p. 48), tal como referido nas OCEPE de Silva *et al.* (2016). Contudo constatei que este tipo de atividades ainda não tinham sido trabalhadas com estas crianças uma vez que apresentaram algumas dificuldades em realizar o trabalho, seguindo a sequência dos furos.



Figura 9 – Bolsa realizada pelas crianças

Além das crianças apresentarem dificuldades, o que também contribuiu para essas dificuldade em realizar a bolsa autonomamente, foi o facto de eu não ter dado as

indicações corretas, nomeadamente a direção em que tinham de coser e a sequência que tinham de seguir os furos. Pois, várias crianças coseram aleatoriamente, e tive que, de forma individualizada, exemplificar a tarefa. Após lhes ter fornecido a devida orientação, as crianças concluíram com satisfação e agrado a bolsa, querendo mostrar o que tinham realizado e indo logo guardar junto dos seus pertences para levarem para casa e mostrarem aos pais.

2.3.3 Planificação de atividade dos 5 anos - I

O quadro 7 corresponde a um plano de atividade realizado com crianças de 5 anos com o tema *Insetos e as suas principais características*, com a descrição do que foi explorado e estratégias utilizadas. Nesta planificação focarei no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e também no Domínio da Matemática.

Quadro 7 – Plano de atividade 5 anos - I

Plano de Atividade		
Domínio: Área de Expressão e Comunicação/ Área de Conhecimento do Mundo/ Área de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ○ Insetos (principais características) • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificação de convenções de escrita; ○ Consciência linguística • Domínio da Matemática <ul style="list-style-type: none"> ○ Números e operações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir as crianças pelos respetivos lugares; • Mostrar algumas imagens de insetos; • Questionar “Que animal <u>veem</u>?”, “Qual a sua cor?”, “Quantas asas tem?”, entre outras; • Apresentar um diapositivo com um inseto, apresentar algumas das suas características; • Realizar algumas questões sobre: o corpo, como se deslocam, etc; • Expor outros diapositivos ilustrados com insetos e algumas palavras (formiga; borboleta; barata); • Entregar e explicar exercício de picotagem, colagem numa folha branca e preenchimento da letra “T” com autocolantes; • Dar lições de Cartilha; • Terminar a atividade recolhendo as folhas e pedindo para que as crianças arrumem tudo o que estiver em cima das mesas; • Solicitar a duas crianças a distribuição dos calculadores multibásicos pelos colegas; • Relembrar o nome do material, a cor e disposição das peças; • Realizar alguns exercícios em diferentes bases; • Pedir que as crianças digam números que serão utilizados para os exercícios; • Terminar a atividade com a recolha das caixas e arrumação das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Powerpoint com imagens alusivas ao tema; • Folha com a letra “T” para picotarem; • Folha branca onde vão colar a letra picotada; • Tapetes de picotagem; • Picos de picotagem; • Autocolantes; • Cartilha Maternal; • Ponteiro; • Calculadores multibásicos;

A estratégia utilizada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi dar lições na Cartilha Maternal, o método de leitura utilizado com as crianças desta escola, o Método João de Deus. Esta é uma metodologia, que segundo Ruivo (2009), se recusa “a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas” (p. 115).

Ao lecionar lições de Cartilha Maternal, há vários pontos a considerar, nomeadamente, no guia prático da Cartilha Maternal, de Deus (1997), é referido que

deve haver um “bom uso de ponteiro que regule e dê ritmo à leitura durante o estudo feito na Cartilha Maternal”, uma letra é apresentada diariamente de forma que “possa ser bem conhecida e identificada”, sendo uma “lição curta com noções bem claras” e as “dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno facilitando uma leitura bem compreendida”. As letras são denominadas utilizando “mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem” e o mais importante, “a grande preocupação de João de Deus” é que “ler é compreender” (pp. 92 e 93). Desta forma a criança aprende a ler de forma a conseguir perceber e interpretar o que esta a ler.

De acordo com Silva *et al.* (2016), as crianças em idade “pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade” e a “consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (p. 64). Após a leitura das palavras, e de acordo com Ruivo (2009), estas são “contextualizadas de forma a contribuir para o enriquecimento lexical do aluno” e desta forma os alunos são mais “capazes de construir frases corretamente elaboradas” (p. 122). Na perspetiva do método, Ruivo (2009) refere ainda que a criança constrói “as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos (...) através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura definida e organizada que permite estas aprendizagens” (p. 100).

Sim-Sim *et al.* (2008), por sua vez, alertam para a importância de “expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente” (p. 42), o que se verifica com as lições de Cartilha Maternal, em que a criança vai progressivamente adquirindo novo vocabulário e adquirindo noções necessárias depois para a escrita.

No Domínio da Matemática, os recursos que utilizei, foram os Calculadores Multibásicos, de forma a realizar algumas somas em diferentes bases. Normalmente realizamos as operações na base 10 (Figura 10), ou seja, no sistema decimal. Caldeira (2009b) revela quais os princípios em que se baseiam estas operações nomeadamente “agrupar dezenas (agrupar dez elementos para formar uma nova unidade)” (p. 208). Em cada furo apenas podemos ter 9 ou menos de 9 peças, sempre que temos mais que 9, retiramos 10 peças do furo da cor que estamos a calcular e colocamos uma peça da cor seguinte.



Figura 10 – Calculadores Multibásicos (Adição base 10)

O outro princípio, ainda segundo Caldeira (2009b), é o de “atribuir valor a um algarismo de acordo com o seu lugar no número (valor da posição). Quanto mais à esquerda é colocado o algarismo, maior o seu valor” (p. 208). Neste caso, comecei com um exercício na base 10 e, em seguida, utilizei diferentes bases. Estes exercícios foram de dificuldade crescente e com números sugeridos pelas crianças, sendo importante como referem as OCEPE, de Silva *et al.* (2016), “a participação das crianças” tendo em conta “as suas propostas e sugestões”, para que estas tenham “consciência dos seus progressos” (p. 19) e não tenham medo de dar sugestões ou por não conseguirem executar ou ainda de forma a perceberem que também conseguem ajudar e dar o seu contributo para a atividade, sem que seja tudo determinado pelo educador.

2.3.4 Planificação de atividade dos 5 anos - II

O quadro 8 é parte de um plano de atividade, realizado para crianças de 5 anos, sobre a *Borboleta e o processo de metamorfose que esta sofre no seu ciclo de vida*. Irei focar-me nas estratégias utilizadas no Domínio de Linguagem e Abordagem à Leitura e Escrita e também na Área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 8 – Plano de atividade 5 anos - II

Plano de Atividade		
Domínio: Área de Expressão e Comunicação/ Área de Conhecimento do Mundo/ Área de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ○ A borboleta (processo de metamorfose) • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificação de convenções de escrita; ○ Consciência linguística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças, no chão, ao pé do quadro; • Ler da história “A lagarta comilona” de Eric Carle; • Questionar as crianças, sobre a história lida; • Pedir às crianças que se sentem nos respetivos lugares; • Mostrar algumas imagens, em powerpoint, de borboletas; • Questionar “Que animal veem?”, “Qual a sua cor?”, “Quantas asas tem?”, entre outras; • Apresentar um diapositivo com uma borboleta, apresentar algumas das características dos insetos, o corpo, como se deslocam, etc; • Explicar o processo de metamorfose da borboleta, através de um vídeo; • Realizar a atividade, da construção do processo da metamorfose, com as diferentes formas de massa, disponibilizadas, colando-as no prato, previamente dividido em quatro em que cada parte está identificada com as fases do processo da metamorfose; • Intervalo • Entregar e explicar exercício de leitura, cópia e ilustração de uma frase; • Dar lições de Cartilha; • Terminar a atividade recolhendo as folhas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Powerpoint com imagens alusivas ao tema; • Powerpoint com a história “A lagarta comilona” de Eric Carle; • Círculos divididos em quatro, • Ficha com frase para ler, copiar e ilustrar; • Cola; • Massa de diferentes formas; • Cartilha Maternal; • Ponteiro;

A primeira estratégia que vou fundamentar é a leitura da história *A lagartinha muito comilona* de Eric Carl (Figura 11). Sim-Sim *et al.* (2008) referem que “é através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna” (p. 33). Dessa forma, após a leitura da história, as crianças tiveram de explicar o que viam nas imagens da história, lembrar o que a lagarta tinha comido e principalmente, explicar o que aconteceu ao longo da história.



Figura 11 – Capa do livro “A lagartinha muito comilona” de Eric Carl

Quanto a estas estratégias, as autoras ainda mencionam, que “a comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar”. A criança teve de explicar utilizando as palavras novas que tinha aprendido ao longo da história e é desta forma que, segundo Sim-Sim *et al.* (2008), se “adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo” (p. 34), neste caso sobre os nomes dos alimentos e as fases pela qual a lagarta passa durante o processo de metamorfose.

Nesta planificação, ainda que haja uma estratégia de aprendizagem da leitura que vai ao encontro do Domínio de Linguagem e Abordagem à Leitura e Escrita, focarei mais a comunicação oral que é requerida na estratégia do Domínio do Conhecimento do Mundo, onde as crianças, após ouvirem a história aprenderam palavras novas, souberam descrever as várias borboletas apresentadas em imagens. Souberam ainda partilhar não só o conhecimento que já tinham, por exemplo, sabiam que a borboleta tem asas e voa, mas também partilhar o conhecimento que adquiriram sobre o processo de metamorfose que a lagarta sofre para se transformar em borboleta. Desta forma, através da minha orientação, as crianças, como Sim-Sim *et al.* (2008) sublinham, foram desafiadas a

“desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico”, de forma a conseguir promover ambientes mais “ricos em oportunidades comunicativas” que levam ao “que é importante ensinar a criança”, ouvir, “falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação, tomando em linha de conta as pessoas com quem interagem, os lugares onde as interacções acontecem e as actividades ou tarefas em que elas se envolvem” (p. 37), neste caso utilizando os conteúdos que estavam a ser abordados.

As estratégias utilizadas no Domínio do Conhecimento do Mundo ajudam a criança a promover algumas aprendizagens como “compreender e identificar características distintas dos seres vivos” e ainda conhecer “diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida” (p. 91). As crianças após a realização desta atividade, que consistiu na realização de uma maquete com recurso a diferentes tipos de massa que representavam as diferentes fases do processo de metamorfose (Figura 12), ficaram familiarizadas com este o processo. A escolha desta estratégia vai ao encontro do que Kamii (1996) refere, sobre a Teoria de Piaget, que sublinha a importância da “utilização de um objecto para representar um outro objeto” (p. 123). Embora considere que a escolha desta estratégia tenha sido facilitadora da aprendizagem por parte das crianças, entendo que poderia ter acrescentado uma tarefa adicional para as crianças executarem enquanto ajudava outras crianças a montar as suas maquetes, pois pude perceber que algumas delas tiveram dificuldade em realizar a tarefa de forma autónoma.

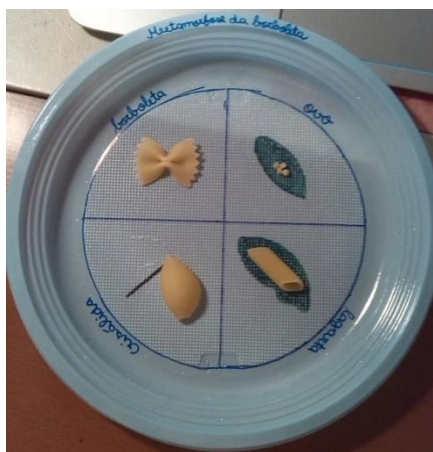


Figura 12 – Maquete da metamorfose da borboleta

2.3.5 Planificação da aula do 1.º Ano

O seguinte plano (Quadro 9) é referente a uma aula da disciplina de Português, para alunos de 1.º Ano. De referir que neste dia, dei aula de dia inteiro e o tema da disciplina de Estudo do Meio era a *Prevenção Rodoviária*, então escolhi a história *Porque é que os animais não conduzem?*, de Pedro Seromenho presente nas listas do Plano Nacional de Leitura.

Quadro 9 – Plano de aula 1.º Ano

Plano de Aula		
Disciplinas: Português		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Leitura e escrita<ul style="list-style-type: none">○ Compreensão de texto• Oralidade<ul style="list-style-type: none">○ Compreensão e expressão• Iniciação à Educação Literária<ul style="list-style-type: none">○ Produção expressiva	<ul style="list-style-type: none">• Ler em voz alta o livro <i>Porque é que os animais não conduzem?</i> de Pedro Seromenho;• Pedir o auxílio de algumas crianças para uma nova leitura do livro;• Realizar questões relacionadas com o conteúdo do livro;• Interpretar e contextualizar certas situações apresentadas no livro;• Pedir às crianças que pensem em outros animais que não estão no livro e que também não possam conduzir e o porquê;• Realizar proposta de atividade;	<ul style="list-style-type: none">• Livro <i>Porque é que os animais não conduzem?</i> de Pedro Seromenho;• Proposta de atividade

Como estratégias realizei a leitura da mesma com recurso ao livro (Figura 13) e a um *powerpoint*, com a história, para que os alunos pudessem acompanhar a leitura e posteriormente ler.

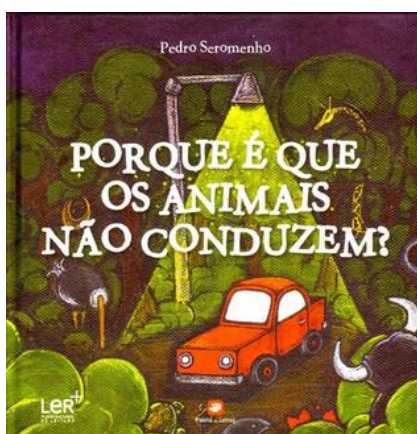


Figura 13 – Capa do livro “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho

Santos e Balancho (1993) referem que “a leitura é uma atividade oral de grande importância e valor” e ao ler, o professor leva à “valorização do momento da leitura conforme os vários anos de escolaridade” (p. 32).

As mesmas autoras ainda mencionam que “desenvolver o potencial criativo de cada aluno através de exercícios de expressão oral integrados” e “os momentos de oralidade dever ser sempre adequadamente intercalados” (p. 34) com a expressão escrita. Assim, a atividade de escrita que os alunos realizaram posteriormente à leitura e interpretação da história, vai ao encontro do referido.

Vieira (2010) sublinha que “o mais importante, entre os 6 e os 10 anos, é motivar a oralidade e contacto da criança com o livro, proporcionando a leitura e a escrita e garantindo o seu domínio” para que não seja “negligenciando a importância da caligrafia, do gesto de escrever à mão, desenhando as palavras, às quais comunicamos um estilo próprio que forçosamente nos identifica” (p. 86).

Por fim propus uma atividade (Anexo 2) em que os alunos tinham de escolher um animal, desenhá-lo e escrever a razão pela qual esse animal não pode conduzir.

Delgado-Martins *et al.* (1992) referem que “a escrita é uma atividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada” e que desta forma tem de existir “a formulação “mental” da mensagem a transmitir (...) a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita (...) a sua execução motora no acto de “desenhar” as letras correspondentes à mensagem gráfica” (p. 11), que foi o que pude verificar estar na origem da maior dificuldade. A estratégia que tinha pensado era de os alunos realizarem o exercício de escrita sozinhos, mas estes mostraram algumas dificuldades, maioritariamente em palavras que conheciam mas não conseguiam traduzir para o código escrito. Desta forma, ajudei escrevendo as palavras num papelinho aproveitando as suas ideias para depois copiarem para a proposta que em seguida apresentaram à turma.

Na atividade de desenhar um animal foi perceptível que cada um dos alunos utiliza as mais variadas formas de expressão e, segundo Sousa (2003) “estes conteúdos simbólico não representam o mesmo para todas as crianças, cada uma expressando-se através da sua própria linguagem simbólica, em função da sua personalidade, individual e única” (p. 196). Até na escolha do animal se pode perceber que, consoante a personalidade de cada um, escolheram animais diferentes.

Esta foi uma atividade interessante de realizar, uma vez que percebi que, mesmo numa sala de aula, cada criança conseguiu pensar em animais diferentes e razões diferentes para não poderem conduzir, sendo mais criativas do que todas as razões que tinha pensado para os ajudar caso estes não percebessem o exercício.

2.3.6 Planificação da aula do 2.º Ano

O plano de aula abaixo (Quadro 10) é de uma aula avaliada pela equipa de supervisão, numa turma de 2.º Ano e teve a duração de 30 minutos. Como tema tinha a *Subtração* e como recursos utilizei Calculadoras Papy.

Quadro 10 – Plano de aula 2.º Ano

Plano de Aula		
Disciplinas: Matemática		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Números e Operações<ul style="list-style-type: none">○ Subtração	<ul style="list-style-type: none">• Iniciar a aula e contextualizar os alunos sobre o que irá acontecer;• Relembrar algumas regras de funcionamento da aula;• Perguntar aos alunos qual o material (Calculadoras Papy), que tem à sua frente;• Questionar qual a orientação da Calculadora e quais as regras, para a utilização e realização de exercícios neste material;• Ensinar quais as regras para realizar a subtração nas calculadoras;• Realizar uma subtração numa Calculadora grande no quadro;• Apresentar situações problemáticas com subtrações;• Resolver as situações problemáticas com os alunos, pedindo que digam quais os passos a seguir, de forma a chegar ao resultado e resolvendo as mesmas na Calculadora grande;• Solicitar aos alunos que arrumem todo o material.	<ul style="list-style-type: none">• Calculador as Papy;• Marcas;

Vale e Pimentel (2011) mencionam que “para se conseguir flexibilidade de pensamento” que resulte “de diferentes formas de ver que mais convém aos nossos propósitos, é necessário propor aos estudantes tarefas nas quais eles possam desenvolver, entre outras, a capacidade de contagem «rápida»” (p. 29). Nas Calculadoras Papy, tal como referido, o aluno desenvolve a capacidade de contagem rápida e a flexibilidade de pensamento, pois cada espaço colorido representa uma determinada quantidade e ao olhar para a mesma conseguimos perceber qual a quantidade nela representada.

Caldeira (2009a) sublinha que “os materiais manipuláveis ao serem ferramentas na sala de aula” devem ser utilizados “de forma a percepcionarem as diferenças potencialidades educativas”. Ao utilizar os materiais tem de ser criado “um ambiente adequado, onde a comunicação é privilegiada”, mostrando-se “disponível para esclarecer todas as dúvidas, utilizar estratégias criativas, com disponibilidade de tempo” (p. 584). Neste caso, a estratégia que tinha planeado não foi exequível, pois os alunos não se recordavam de como utilizar as Calculadoras Papy para realizar operações, então tive de adaptar tudo e esclarecer as dúvidas que os alunos tinham e as que foram surgindo.

De acordo com Ponte (2014), “a comunicação matemática abrange um amplo conjunto de processos de interação entre os alunos e entre estes e o professor, os quais

configuram óticas distintas em relação à valoração das ideias matemáticas dos alunos” (p. 238). É importante sabermos ler o comportamento dos alunos e termos a capacidade de reajustar a estratégia e principalmente respeitarmos o ritmo dos alunos de forma a motivá-los nas suas aprendizagens. Porém, e ainda que estivessem bem comportados e atentos, consegui perceber que não estavam a compreender o que lhes pedia ou o que era pretendido, uma vez que as operações que escolhi não tinham um grau de dificuldade elevado e não as integrei em nenhuma situação problemática.

De referir ainda que todas as operações foram acompanhadas e realizadas, por vários alunos, com o recurso de uma Calculadora Papy em tamanho grande, colocada no quadro, de modo a que todos vissem e acompanhassem os passos da operação. Tendo esclarecido várias dúvidas que foram surgindo, não avançando sem que os alunos percebessem, não cumpri o que tinha planeado no tempo defenido, solicitando de imediato à professora para que após o intervalo pudesse terminar a atividade.

2.3.7 Planificação da aula do 3.º Ano

A seguinte planificação (Quadro 11) corresponde a parte de uma aula de dia inteiro que realizei numa turma de 3.º Ano. Nestas aulas de dia inteiro temos de realizar um atividade para cada uma das principais disciplinas, neste caso focarei apenas a disciplina de Matemática.

Quadro 11 – Plano de aula 3.º Ano

Plano de Aula		
Disciplinas: Matemática		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Geometria e Medida <ul style="list-style-type: none"> ○ Perímetros 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula explicando o que irá acontecer ao longo do dia; • Relembrar algumas regras de funcionamento da aula; • Solicitar às crianças que identifiquem o que está no quadro (dominó); • Perguntar aos alunos se sabem o porquê desse se denominar dominó; • Apresentar o material, explicando que existem monominós, dominós, etc., relembrando a classificação das palavras quanto às sílabas (monossilabos, dissilabos, etc.); • Construir com a ajuda dos alunos, no quadro diferentes poliminós, utilizando diferentes quantidades de monominós e fazendo a sua descrição, quanto ao número de arestas, de vértices, e como se denomina de acordo com o número de quadrados; • Relembrar o conceito de perímetro e a forma de calcular o mesmo; • Entregar a cada aluno pentaminós; • Explorar os perímetros dos poliminós, comparando-os; • Solicitar que as crianças construam figuras com diferentes perímetros conjugando as várias peças; • Realizar exercícios de diferentes graus de dificuldade, utilizando unidades de medida e com o auxílio da régua; 	<ul style="list-style-type: none"> • Powerpoint; • Poliminós; • Régua;

O conteúdo proposto pela professora titular foi *Perímetros* e explorar este mesmo conteúdo utilizando como recurso uma material matemático, neste caso, Poliminós (Figura14), um material matemático definido por Caldeira (2009b) “figuras

geométricas formadas a partir da justaposição de quadrados iguais, ligados entre si, de modo que pelo menos um lado coincida com outro lado de outro quadrado” (p. 423).



Figura 14 - Poliminós

De acordo com Caldeira (2009a), a utilização de materiais, “como mediadores, em que a aprendizagem tem que ser significativa”, não só “na sua estrutura interna (significação lógica), como na assimilação (significação psicológica), o aluno tem que ser motivado, para relacionar o que aprende com o que sabe” (p. 581)

A mesma autora refere que, de acordo com alguns “autores os materiais manipulativos são facilitadores da aprendizagem matemática”, uma vez que estes são “facilitadores de uma aprendizagem que se pretende significativa”, quando estes são aliados ao “sentido lúdico ao jogo, permitem que a criança”, trabalhando com os materiais “interaja com o meio e desenvolva capacidades intelectuais, afectivas e sociais” (p. 582). Desta forma realizei exercícios diferenciados, nomeadamente calcular o perímetro das peças, perceber que peças juntas poderiam representar a “sombra” apresentada no quadro e ainda, juntando duas peças, construir uma figura com determinado perímetro.

Uma vez que o conceito a trabalhar era *Perímetros* e, como Caldeira (2009a) sublinha, “a criança, ao construir o conhecimento, experimenta e manipula, reflecte sobre as suas acções, de modo a que através da manipulação de materiais consiga perceber determinados conceitos” (p. 586), através da manipulação dos Poliminós os alunos puderam realizar variadas tarefas para trabalhar o conceito.

Durante todos os exercícios realizados foi utilizado o quadro interativo, onde estavam disponíveis as peças dos Poliminós e tudo foi feito ou concluído no quadro, de forma a todos os alunos acompanharem. Esta estratégia de utilizar recursos

matemáticos, confirma-se com o que Ponte (2014) descreve que “importa (...) referir que (...) os recursos multimédia (...) são uma componente essencial” (p. 431) para o ensino de matemática. Achei muito interessante ver a atenção e vontade dos alunos com a possibilidade de irem ao quadro realizar os vários exercícios.

A cada exercício proposto a estratégia utilizada foi de os alunos, como Vale e Pimentel (2011) referem, apresentarem “diferentes formas de resolver cada uma das tarefas; deste modo a confrontação de ideias e a sua justificação são fundamentais para que haja aprendizagem” (p. 30). Nos últimos exercícios considerei bastante interessante as várias formas de resolver o mesmo exercício por parte dos alunos, que conseguiram explicar o seu pensamento aos colegas.

2.3.8 Planificação da aula do 4.º Ano

O quadro que se segue (Quadro 12), é parte de um plano de aula que realizei para alunos de 4.º Ano, em que a disciplina explorada foi Estudo do Meio, através de uma atividade de Resolução de Problemas.

Quadro 12 – Plano de aula 4.º Ano

Plano de Aula		
Disciplinas: Estudo do Meio		
Conteúdo	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio <ul style="list-style-type: none"> ○ À descoberta dos materiais e objectos - “Como se pode proteger um ovo para impedir que se parta ao cair?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aos alunos que se organizem em grupos; • Contextualizar a atividade que irão realizar, tentar responder à questão “Como se pode proteger um ovo para impedir que se parta ao cair?”; • Entregar alguns materiais que os alunos poderão utilizar de forma a resolver o problema; • Relembrar algumas regras de segurança no manuseamento de materiais; • Ajudar os alunos durante o processo de resolução de problemas; • Terminar testando o que os alunos fizeram, deixando cair o ovo de uma dada altura; • Pedir aos grupos que digam quais os materiais que estes utilizaram para proteger o ovo; • Concluir a aula, conversando com os alunos sobre o porquê de tais materiais terem ou não protegido o ovo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais diversos (caixas, fita cola, cordel, elásticos, esponja, etc.); • Ovos.

De forma a iniciar esta atividade solicitei aos alunos que se organizassem em grupos, utilizando os grupos que normalmente têm quando trabalham com a professora titular. Freitas e Freitas (2002) sublinham que “a formação dos grupos é o ponto central para quem quer implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula”, para que desta forma haja “a criação de “espírito de grupo”” condicionada pelas seguintes características: “o tipo de grupos a formar, a dimensão do grupo e a sua duração no tempo” (p. 37). De acordo com estes autores, tentei que os grupos se mantivessem os

mesmos uma vez que os alunos já estavam habituados e como não era a professora a controlar a atividade, pensei que fosse a melhor forma de organizar a turma.

Após todos estarem organizados e reunidos em grupos, expliquei o que se iria passar, apresentando esta nova forma de trabalhar: a Resolução de Problemas que se define, segundo Thouin (2004), como a apresentação de um problema “frequentemente sob forma de enigma, visando suscitar conflitos cognitivos, e são ocasião de um questionamento de concepções não científicas” (p. 14), nas quais os alunos tentarão chegar a uma ou mais soluções para chegarem à resposta ao enigma.

Apresentada a Resolução de Problemas, mostrei então qual o problema que os alunos teriam de resolver, “Como se pode proteger um ovo para impedir que se parta ao cair?”. No Programa de Português, de Buescu *et al.* (2015) está mencionado como um dos seus objetivos a capacidade de “produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações” (p. 5). Assim, conversei com os alunos sobre o tema e percebemos as diferentes opiniões de como poderiam proteger o ovo, sendo que estes tiveram de utilizar as designações corretas de acordo com o tema que estávamos a desenvolver.

Em seguida entreguei um saco a cada grupo com os materiais que podiam utilizar (Anexo 2). Dos materiais entregues, podiam escolher os que iriam utilizar, podendo não utilizar todos. Em grupo decidiram o que iriam realizar. Desta forma, conforme expresso no Programa atrás mencionado, os alunos podem “expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas” (p. 75), que é uma das metas para os alunos de 7.º Ano, mas que penso ser algo importante para todos os alunos de todas as faixas etárias trabalharem, conversando e expressando as suas ideias aos restantes membros do grupo, chegando a uma solução.

Relembrei algumas regras de manuseamento de certos materiais e dei cerca de 15 minutos para resolverem o problema (Figura 15) e neste caso desenvolver algo que protegesse o ovo, ajudei quando necessário na realização de algumas tarefas.



Figura 15 – Grupo de alunos a proteger o ovo

O mais difícil durante este período foi o controlo da turma, uma vez que os alunos se encontravam entusiasmados e, por vezes, não concordavam uns com os outros ou queriam ser eles a fazer determinada tarefa.

Terminado o tempo, encaminhámo-nos para o recreio e um elemento de cada grupo atirou o seu embrulho de uma altura considerável, para testar se o embrulho que tinham realizado protegia ou não o ovo, todos os alunos se mostraram interessados e entusiasmados e, a cada ovo atirado, ficavam em silêncio até se perceber se o ovo tinha resistido à queda.

Quando todos os grupos verificaram o seu “embrulho”, regressámos à sala de aula, onde dialogámos sobre o porquê de certos grupos terem conseguido proteger o ovo e outros não.

Freitas e Freitas (2002) referem que ao “ ter de explicar aos outros membros do grupo as informações recolhidas, as posições a que se chegou e ao procurar realizar a integração”, os alunos através do que os outros elementos “recolheram, ou reflectiram” não só nesta como “noutras ocasiões” e ao dialogar entre si, “contribuem de forma muito decisiva para a reorganização das ideias e para a reestruturação do conhecimento” (pp. 53 - 54), que é um dos objetivos desta metodologia de trabalho.

No final da atividade ainda realizei um exercício em que os alunos, tendo apenas a oportunidade de escolher 3 dos materiais que tinham disponíveis para a proteção do ovo, tiveram de dizer quais escolheriam e justificando o porquê, uma vez que penso, ser algo importante para perceber como os alunos interiorizaram o que foi trabalhado e se conseguem justificar o porquê das suas escolhas.

Guedes (2011) refere que “a resolução cooperativa de problemas de Ciências, induzida e intencionalmente estimulada pelo adulto, é uma estratégia educacional

poderosíssima para as crianças” e ainda que “ser cientificamente competente permite estabelecer mecanismos cognitivos que são fundamentais para a construção de conhecimento” (p. 12). Com esta atividade pude então realizar o preconizado pela autora em relação a este método de trabalho e verificar quais as capacidades que desenvolve nos alunos.

Para melhor entender o *feedback* desta atividade optei por apresentá-la no capítulo dos Dispositivos de Avaliação, Avaliação da atividade da Disciplina Estudo do Meio, por considerar que devemos refletir na ação e sobre a ação.

Considero que a elaboração deste capítulo contribuiu para a minha formação pois aprendi a relacionar os conteúdos, as estratégias, os materiais, o espaço da sala de aula, os ritmos das crianças, a gestão de tempo, o comportamento entre outros aspetos sem esquecer que devo ser flexível e ter a capacidade de alterar e adaptar cada atividade/aula.

Concluo também que o ato de planificar dá ao educador/professor confiança e orienta-o na sua prática educativa, sendo que, e de acordo com as idades, este deve sempre que possível dar oportunidade ao grupo de contribuir na planificação.

Pode, por exemplo se os alunos souberem que naquele dia têm de realizar determinadas tarefas, permitir-lhes escolher a ordem de realização das mesmas, desenvolvendo assim a sua autonomia e sentido de responsabilidade, libertando o professor para apoiar e trabalhar junto das crianças que revelem ter mais dificuldades.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1 Descrição do Capítulo

Este capítulo é composto pela fundamentação teórica relacionada com o conceito de avaliação, pela avaliação das atividades que realizei juntamente com a contextualização de cada uma, a descrição dos parâmetros e os critérios utilizados. É ainda composto pela apresentação dos resultados através de gráficos acompanhados pela análise dos mesmos com fundamentação teórica.

Este capítulo contém quatro avaliações, sendo duas aplicadas a crianças da Educação Pré-Escolar e duas aplicadas a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como dispositivos de avaliação na Educação Pré-Escolar foi realizada uma atividade do Domínio da Matemática e uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Como dispositivos de avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi efetuada uma atividade da disciplina de Português e a uma atividade da disciplina de Estudo do Meio.

3.2 Fundamentação Teórica

Este subcapítulo é constituído por três partes, nomeadamente algumas definições do conceito de avaliação, os diferentes tipos de avaliação que existem, focando os três principais e terminarei com alguns aspetos que considere importantes e pertinentes sobre o tema essencialmente para perceber a utilidade da avaliação.

Definir o termo avaliação é uma tarefa complexa, porque se trata de um conceito composto por vários processos fundamentais nas aprendizagens.

A avaliação possui, como mencionam Lopes e Silva (2012), os mais variados “significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo” (p. 1). Desta forma, percebi a complexidade de limitar apenas a uma definição.

Ainda assim, e segundo Abrecht (1994), a avaliação pode definir-se como uma “medida de êxito (...) quantificação (...) diagnóstico (...) controlo” dando um *feedback*, sendo “peritagem (...) exploração (...) validação (...) racionalização”, servindo de instrumento “utilizado pela instituição para ajudar as pessoas em formação (...) instrumento do responsável pela formação (...) instrumento do formador” ou ainda “instrumento para os formandos se certificarem” (pp. 83 - 86).

De acordo com Lopes e Silva (2012), “uma “avaliação” inclui termos como medir, quantificar, emitir juízos de valor envolvendo o facto de medir com precisão” (p. 1).

Por sua vez Zabalza (2000), menciona que “quando avaliamos, fazemos, quer uma medição (...) quer uma valoração”, e que, ao medir, “podemos constatar o estado actual do objecto ou situação que queremos avaliar” e com a valoração “realizamos uma comparação entre os dados obtidos na medição” (p. 220).

Como anteriormente referi, a avaliação tem vários significados assim como apresenta vários tipos. Decidi focar os três principais tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica, segundo Rey, Carette, DeFrance, e Kahn (2005), tem como objetivo “descobrir as fraquezas e maus hábitos, em todos os domínios da aprendizagem escolar”, sendo assim uma forma de “descobrir e remediar” (p. 54).

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2001, em relação à avaliação diagnóstica, menciona que com esta avaliação se pretende “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer” percebendo “as suas necessidades e interesses” e quais os contextos “que servirão de base para a tomada de decisões” (p. 4) por parte do educador/professor.

No Artigo 10.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação diagnóstica é definida como a forma de responder “à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem”.

A avaliação formativa, segundo Pais e Monteiro (1996), “assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (p.44).

Lemos *et al.* (1998), consideram que a avaliação formativa “assume um papel preponderante devido à função formativa que desempenha”, consiste “no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (p. 27).

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2001 classifica a avaliação formativa como “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo” e irá incidir sobre uma “perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (p. 1).

No Artigo 11.º o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, é referido que a avaliação formativa, “enquanto principal modalidade de avaliação (...) integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento”, privilegiando “a regulação do ensino e das aprendizagens”.

Quanto à avaliação sumativa, Pais e Monteiro (1996) diferenciam-na das restantes avaliações, “pela intenção” e “pelos objetivos”. Consideram a avaliação sumativa, “um balanço final, um balanço dos resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos” pelas outras avaliações sendo desta forma uma “apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p. 49).

Por sua vez, Lemos *et al.* (1998) referem que a avaliação sumativa “deve fazer uma síntese das aprendizagens realizadas pelo aluno e comunicá-la ao exterior”. Será por isso, como já referido, um “juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno”, ajudando a “tomar decisões sobre a classificação final, a progressão ou a certificação do aluno” (p. 30).

De acordo com o Artigo 12.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação sumativa, traduz “a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens” e ainda como já mencionado “a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno”.

Pais e Monteiro (1996) relembram que “os três tipos de avaliação aparecem associados pela complementaridade das suas funções” uma vez que “a avaliação sumativa permite ajustar resultados recolhidos através da avaliação formativa, indicando se determinados objetivos foram ou não atingidos” de forma a permitir ao professor “reajustar o processo de ensino, proporcionando um *feedback* que se reflectirá nas aprendizagens seguintes” (p. 50).

Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação visa “em primeiro lugar, a melhoria das aprendizagens”.

Contudo, Pais e Monteiro (1996) mencionam que a principal dificuldade de avaliar consiste “sobretudo no facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar”. Mesmo que a avaliação seja muito objectiva “dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas” (pp. 45 e 46).

De acordo com Sousa (1997), nos vários anos de escolaridade, mas em particular nos primeiros, “interessa sobretudo que a criança se desenvolva de modo equilibrado, estando toda a programação educacional voltada para esta finalidade”. Desta forma a avaliação será assim o “modo como se está a processar o desenvolvimento da criança que é fundamental para que se possam programar estratégias mais adequadas” (p. 9).

Segundo Lemos (1998), o sistema de ensino-aprendizagem é composto por três partes às quais correspondem, depois da planificação, a “organização das unidades, definição dos objetivos, construção dos instrumentos de avaliação, selecção de métodos e meios” criando a necessidade de “avaliar em que medida ela está adequada ou não para os alunos” (p. 14).

Méndez (2002) menciona que “o aluno aprende a partir da, e com, a própria avaliação e correcção, com a informação reflectida que o professor lhe oferece”. Ainda sublinha que “precisamos de aprender *com e a partir* da avaliação” (p. 16).

A avaliação, segundo Méndez (2002), constitui uma oportunidade excelente para que aqueles que estão a aprender coloquem “em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos”. Deve também ser o momento em que, para além das aprendizagens se “aflorem as dúvidas, as inseguranças e as ignorâncias se realmente houver intenção de as superar”. Desta forma, vão expressar-se “com imprecisões, erros, confusões e com acerto e segurança, sem o medo de subir ou descer pontos em escalas tão confusas como são as escalas de classificação”, abrindo “o caminho para avançar em conjunto na descoberta” (p.17).

Méndez (2002) refere ainda que “se fazemos da avaliação um exercício contínuo não há lugar para o fracasso, pois chegaremos sempre a tempo de actuar e de intervir inteligentemente no momento oportuno” sabendo se é necessária “orientação e (...) ajuda para evitar que qualquer falha detectada continue definitiva” (p. 19).

Da mesma forma, Bernardes e Miranda (2003) referem a importância das seguintes etapas, na avaliação: “definição da intenção visada por uma determinada aprendizagem e dos respectivos critérios de avaliação; recolha da informação; análise da informação; formulação de juízos de valor sobre a progressão da aprendizagem visada;” e por fim “decisões relativas à remediação a propor, em caso de necessidade”. Estas autoras ainda sublinham que se a avaliação seguir os pontos descritos, se tornará “num meio e não num fim de aprendizagem” (p. 20).

Também Justino (2010) refere que a “avaliação é um requisito de qualidade”. Lembra que “sempre houve a avaliação dos alunos feita pelos professores durante o

processo de ensino e aprendizagem (...) tendo por objetivo monitorizar o que se aprende de forma a identificar deficiências” permitindo “reorientar o esforço de aprendizagem para a sua superação” (pp. 84 e 85).

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2001, em relação à “avaliação na Educação Pré-Escolar, assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” procurando “tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” para que tome “consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (p.1).

Com base nos vários autores e documentos citados, percebemos que ao longo da execução do plano, o professor, como refere Lemos (1998), “vai analisando com instrumentos objectivos ou subjectivos a forma como está a decorrer a aprendizagem”, deste modo, obtém “indicações que lhe permitam manter ou alterar o plano que está a executar, a fim de obter a máxima rentabilidade pedagógica possível” (p. 14).

É o que pretendo fazer neste capítulo ao apresentar alguns dispositivos que apliquei e refletir sobre os mesmos.

Para as avaliações dos dispositivos de avaliação optei por utilizar uma escala de Likert organizada segundo os seguintes parâmetros:

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

Consideram-se avaliações “negativas” as notas “Fraco” e “Insuficiente” e consideram-se avaliações “positivas” as notas “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.

3.3 Avaliação da atividade do Domínio de Matemática

3.3.1 Contextualização da atividade

A atividade relativa ao domínio da Matemática foi realizada por mim a 20 crianças de 4 anos. Esta atividade consistiu na construção de uma escada (Figura 16), pela ordem crescente, com as peças de Cuisenaire e na associação das cores aos valores das peças.



Figura 16 – Escada do Cuisenaire

Esta atividade foi avaliada individualmente. As crianças foram procedendo à realização das tarefas que propus, enquanto eu procedia ao registo das respostas de cada criança.

Este dispositivo de avaliação surgiu devido à minha curiosidade em perceber como as crianças compreendiam este material, o Cuisenaire. A escolha deste grupo etário prendeu-se com o facto de este ser o primeiro ano que as crianças têm contacto com todas as peças e os seus valores. Desta forma queria compreender e avaliar o que no final do ano letivo, as crianças tinham assimilado e aprendido, uma vez que esta avaliação foi realizada no último período.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A proposta de atividade apresenta três parâmetros sistematizados como se pode ver no quadro 13 e na descrição abaixo:

– **Construção da escada por ordem crescente**

Neste parâmetro pretende-se saber se a criança consegue construir a escada por ordem crescente com o material Cuisenaire.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Construiu a escada corretamente;
- Colocou corretamente apenas 5 a 9 peças na escada;
- Colocou corretamente apenas 1 a 4 peças na escada;
- Resposta incorreta.

– **Identificação do valor à cor da peça**

Neste parâmetro pretende-se saber se a criança consegue reconhecer e identificar o valor da peça branca, rosa, verde escura e azul.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Reconheceu corretamente o valor das quatro peças;
- Reconheceu corretamente o valor de três peças;
- Reconheceu corretamente o valor de duas peças;
- Reconheceu corretamente o valor de uma peça;
- Resposta incorreta.

– **Associação da cor ao valor da peça**

Neste parâmetro pretende-se saber se a criança consegue reconhecer e identificar a cor da peça que vale dois, cinco, sete e dez unidades.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Identificou corretamente a cor das quatro peças;
- Identificou corretamente a cor de três peças;
- Identificou corretamente a cor de duas peças;
- Identificou corretamente a cor de uma peça;
- Resposta incorreta.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação
1 - Construção da escada por ordem crescente	Construiu a escada corretamente;	2
	Colocou corretamente apenas 5 a 9 peças na escada;	1,5
	Colocou corretamente apenas 1 a 4 peças na escada;	1
	Resposta incorreta.	0
2 - Identificação do valor à cor da peça	Reconheceu corretamente o valor das quatro peças;	4
	Reconheceu corretamente o valor de três peças;	3
	Reconheceu corretamente o valor de duas peças;	2
	Reconheceu corretamente o valor de uma peça;	1
	Resposta incorreta	0
3 - Associação da cor ao valor da peça	Identificou corretamente a cor das quatro peças;	4
	Identificou corretamente a cor de três peças;	3
	Identificou corretamente a cor de duas peças;	2
	Identificou corretamente a cor de uma peça;	1
	Resposta incorreta.	0
Total		10

3.3.3 Apresentação e análise de resultados

O seguinte gráfico (Figura 17) representa os resultados da atividade do Domínio de Matemática realizada a crianças de 4 anos.

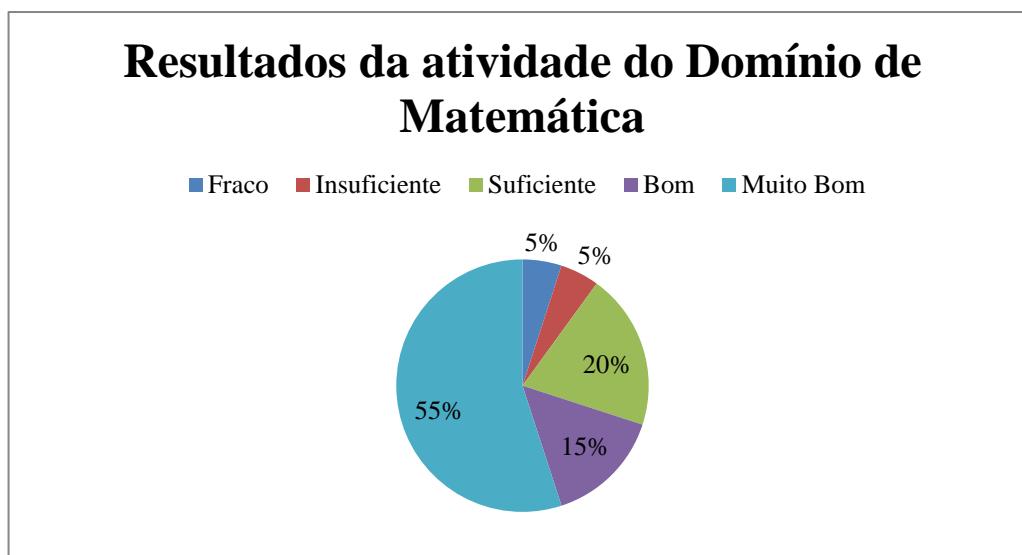


Figura 17 – Resultados da atividade do Domínio da Matemática

Da análise do gráfico (Figura 17) e com base na grelha dos resultados da atividade do domínio da Matemática (Anexo 4), podemos perceber que a maioria das crianças (90%) conseguiu responder e realizar esta atividade.

A classificação com maior percentagem de crianças verifica-se na classificação de Muito Bom (55%), em que 11 crianças obtiveram esta classificação. Destas, 7 crianças obtiveram a classificação de 10 valores, construindo corretamente a escada e respondendo corretamente a todas as questões colocadas. Uma criança (A8), no primeiro parâmetro, não obteve a cotação máxima porque se esqueceu de colocar uma peça na escada. As restantes 3 crianças que obtiveram Muito Bom, mas que alcançaram 9 valores, obtiveram esta nota porque responderam incorretamente a uma pergunta do terceiro parâmetro, não associando uma cor ao valor correto da peça.

Verificou-se ainda que 3 crianças obtiveram a nota de Bom (15%), sendo que 2 (A15 e A20) não responderam corretamente a pelo menos uma pergunta do terceiro parâmetro. A terceira criança (A2) respondeu a todas as questões corretamente (segundo e terceiro parâmetros), mas não realizou a escada pela ordem crescente, mesmo depois de ter sido advertida de que se pretendia, não completando assim o primeiro parâmetro.

A segunda nota com maior percentagem, foi Suficiente, com um total de 4 crianças (20%). Destas crianças, apenas duas (A5 e A18) conseguiram completar o

primeiro parâmetro (construir a escada corretamente), mas não responderam corretamente às perguntas dos valores associados às cores das peças não completando assim os segundo e terceiro parâmetros de avaliação. As restantes crianças (A10 e A16), para além de algumas incorreções nas respostas aos mesmos parâmetros, também não conseguiram construir corretamente a escada, não completando também o primeiro parâmetro.

As duas classificações mais baixas Insuficiente e Fraco correspondem a uma criança cada (5%), sendo que a criança com Insuficiente (A13) construiu a escada pela ordem decrescente e não conseguiu responder às perguntas corretamente. Por sua vez, a criança que demonstrou maiores dificuldades, não só na realização como na compreensão do que lhe foi pedido (A19), começou por construir corretamente a escada (ainda que tenha sido por tentativas), mas, em seguida, começou a adicionar peças à esquerda e à direita e, por isso, não pude aceitar como totalmente correto. Além do referido, demonstrou não reconhecer as cores associadas aos valores que cada peça representa, apenas respondendo corretamente a uma das oito questões que coloquei.

Uma vez que este material Cuisenaire como referido por Caldeira (2009b), “constitui um recurso que ajuda a desenvolver” aspetos como “compreensão de significados”, sabendo o valor e cor associados as várias peças, “explorar relações entre os números” (p.129), construindo a escada e percebendo que a peça seguinte tem sempre mais uma unidade entre outros aspetos, penso que seja vantajoso a utilização deste material matemático com estas crianças, de forma a poderem apreender os aspetos referidos.

Com esta avaliação pude concluir que este grupo, na sua maioria, conhece o material Cuisenaire, conhece os valores e as cores associadas, uma vez que 90% dos alunos obteve nota positiva, sendo a construção da escada o exercício ao qual dei mais vezes cotação máxima (14 crianças conseguiram completar este parâmetro). Ainda assim, pude verificar que algumas crianças não conseguem reconhecer algumas peças. Percebi que as maiores dificuldades residem no reconhecimento da peça verde escura (6 unidades), da peça preta (7 unidades) e da peça castanha (8 unidades).

Depreendi desta forma que se deve trabalhar mais no sentido das crianças conseguirem reconhecer os valores das peças, sendo as peças que referi anteriormente aquelas que devem ser mais trabalhadas. Tal como refere Caldeira (2009b) “as crianças precisam ter o sentido de número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia” (p. 129).

Em relação à questão das crianças com mais dificuldades, penso que seria vantajoso a realização de uma intervenção mais individualizada, uma vez que este material é sempre utilizado em grupo e que os exercícios são realizados com todo o grupo ao mesmo tempo. Da mesma forma, considero que a associação a algarismos móveis e uma maior liberdade no manuseamento do material e experimentação pelas crianças, poderiam contribuir para perceberem melhor a relação que existe entre as peças.

3.4 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1 Contextualização da atividade

A atividade relativa ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada por mim a 24 crianças de 5 anos. Esta atividade consistiu na identificação por cada criança da letra “p” numa sopa de letras (Anexo 5). As crianças tinham de diferenciar entre maiúscula e minúscula através de uma cor diferente para cada. Desta forma, cada criança identificou a cor e a letra, e teve ainda de pintar o quadrado em que a letra se encontrava.

De referir que estas crianças utilizam o Método João de Deus que, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ensina as crianças desta idade a ler.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A proposta de atividade apresenta três parâmetros, sistematizados conforme se pode ver no quadro 14 e na descrição abaixo:

– **Identificação da letra “p” maiúscula**

Neste parâmetro pretende-se saber se a criança consegue identificar a letra “p” maiúscula e ainda a quantidade encontrada.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Pintou as 15 letras “p” maiúsculas;
- Pintou de 10 a 14 letras “p” maiúsculas;
- Pintou de 5 a 9 letras “p” maiúsculas;
- Pintou de 1 a 8 letras “p” maiúsculas;
- Não pintou.

– **Identificação da letra “p” minúscula**

Neste parâmetro pretende-se saber se a criança consegue identificar a letra “p” minúscula e ainda a quantidade encontrada.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Pintou as 14 letras “p” minúsculas;
- Pintou 9 a 13 letras “p” minúsculas;
- Pintou 4 a 8 letras “p” minúsculas;
- Pintou 1 a 3 letras “p” minúsculas;
- Não pintou.

– **Motricidade fina**

Neste parâmetro pretende-se saber se a criança preenche os quadrados onde as letras se encontram presentes respeitando as linhas.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Preencheu todos os quadrados respeitando as linhas;
- Preencheu alguns quadrados respeitando as linhas;
- Não preencheu qualquer quadrado respeitando as linhas.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação da letra “p” maiúscula	Pintou as 15 letras “p” maiúsculas;	4	4
	Pintou de 10 a 14 letras “p” maiúsculas;	3	
	Pintou de 5 a 9 letras “p” maiúsculas;	2	
	Pintou de 1 a 8 letras “p” maiúsculas;	1	
	Não pintou.	0	
2. Identificação da letra “p” minúscula	Pintou as 14 letras “p” minúsculas;	4	4
	Pintou 9 a 13 letras “p” minúsculas;	3	
	Pintou 4 a 8 letras “p” minúsculas;	2	
	Pintou 1 a 3 letras “p” minúsculas;	1	
	Não pintou.	0	
3. Motricidade fina	Preencheu todos os quadrados respeitando as linhas;	2	2
	Preencheu alguns quadrados respeitando as linhas;	1	
	Não preencheu qualquer quadrado respeitando as linhas.	0	
Total			10

3.4.3 Apresentação e análise de resultados

No gráfico seguinte (Figura 18), e com base na grelha dos resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Anexo 6), apresentam-se os resultados desta atividade realizada com crianças de 5 anos.

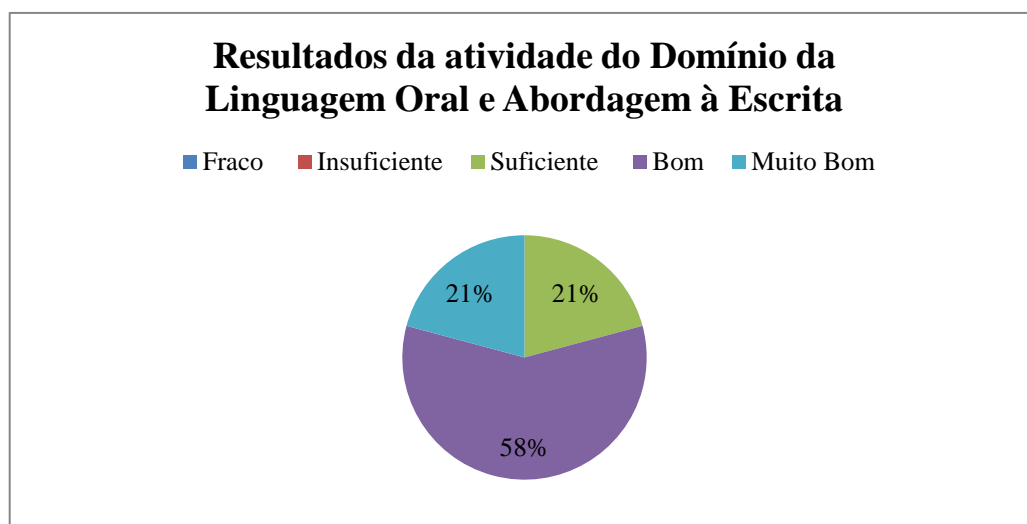


Figura 18 – Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Da análise deste gráfico (Figura 18), conseguimos perceber que as crianças deste grupo obtiveram bons resultados nesta atividade, uma vez que todas alcançaram resultados positivos.

As 5 crianças que obtiveram a nota de Muito Bom (21%) conseguiram completar o primeiro e segundo parâmetros, mas não tiveram a nota máxima de 10 valores, porque nenhuma conseguiu completar o terceiro parâmetro não tendo conseguido pintar “corretamente” todos os quadrados respeitando as linhas.

O facto de nenhuma criança ter conseguido obter a pontuação máxima no terceiro parâmetro relacionado com a motricidade fina, leva-nos a inferir que esta capacidade de controlar o lápis enquanto pintam de forma a não sair do espaço delimitado, ainda não se encontra completamente desenvolvida.

Depreende-se ainda da análise do gráfico que a nota com maior percentagem de crianças, foi Bom, obtida por 14 crianças (58%). Estas crianças, além do referido anteriormente em relação ao parâmetro da motricidade fina, também apresentaram algumas faltas e erros no cumprimento do primeiro e segundo parâmetros tendo alguns quadrados com as letras ficado por pintar. Neste grupo os erros mais frequentes prenderam-se com a troca de cores, consoante era maiúscula ou minúscula. Verificou-se

ainda outro erro neste grupo tendo duas crianças (B15 e B19) pintado letras que não correspondiam à letra “p”, nomeadamente a pintura da letra “q”, uma vez que, em termos de grafia, estas duas letras (“p” e “q”) são muito semelhantes.

As restantes 5 crianças (21%), que obtiveram a nota Suficiente, foram as crianças B5, B7, B8, B18 e B4 que além das faltas e erros acima referidos no parâmetro da motricidade fina, não preencheram nenhum quadrado respeitando as linhas.

Com a realização desta atividade pude concluir que no geral as crianças já conhecem e conseguem identificar a letra “p” maiúscula e minúscula, conseguindo encontrá-la no meio de tantas outras. Verifiquei ainda que existe alguma confusão com a letra “q” o que é compreensível, uma vez que este foi o primeiro ano que este grupo teve contacto com as várias letras.

Contudo considero que a realização de mais exercícios deste tipo, que se concentrem nas letras “p” e “q” deveriam ser aplicados a estas crianças de forma a conseguirem ultrapassar esta dificuldade, explicando e comparando as mesmas, percebendo que, como sublinha Deus (1997), “o **p** tem a barriga para a direita e a haste para baixo da linha” (p. 48) e o “**q**” tem a barriga para a esquerda e a haste para baixo da linha.

3.5 Avaliação da atividade da Disciplina de Português

3.5.1 Contextualização da atividade

A atividade da Disciplina de Português surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Didática do Português e Literatura Infantil deste Mestrado.

Uma das professoras sugeriu a realização de uma bateria de testes, denominada de *Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita (ACLLE)*, a 29 alunos do 2.º Ano de escolaridade. Desta forma as minhas colegas e eu aplicámos alguns dos testes presentes nesta bateria, nomeadamente os testes de soletração, de leitura de palavras e pseudo-palavras, leitura de frases e cronometragem da mesma e ainda a leitura de um texto, de forma a saber quantas palavras cada aluno lia num minuto.

Apesar de termos realizado os vários testes, decidi escolher como dispositivo de avaliação a fluência de leitura, uma vez que no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, cada ano de escolaridade tem como meta, a leitura de um determinado número de palavras num minuto. A presente avaliação foi realizada a

alunos do 2.º Ano de escolaridade. Este teste foi aplicado a 29 alunos, de duas turmas diferentes, no 3.º período do ano letivo, ou seja, na reta final do ano. Os alunos do 2.º Ano de escolaridade têm como objetivo, de acordo com Buescu *et al.* (2015), “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto” (p. 49).

Todos os alunos leram o mesmo texto (Anexo 7), presente no manual utilizado nas salas de aulas.

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Selecionei a fluência de leitura como dispositivo de avaliação nesta atividade que estão sistematizados no quadro 15 e na descrição abaixo.

– Fluência de leitura

Neste parâmetro avaliei a fluência de leitura dos alunos num minuto.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Leu 90 palavras ou mais;
- Leu entre 75 e 89 palavras;
- Leu entre 60 e 74 palavras;
- Leu entre 45 e 59 palavras;
- Leu entre 30 e 44 palavras;
- Leu entre 15 e 29 palavras;
- Leu entre 1 e 14 palavras;
- Não leu.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a atividade da Disciplina de Português

Parâmetro	Critérios de avaliação		Cotação
1. Fluência de leitura	Leu 90 palavras ou mais;	10	10
	Leu entre 75 e 89 palavras;	8	
	Leu entre 60 e 74 palavras;	7	
	Leu entre 45 e 59 palavras;	6	
	Leu entre 30 e 44 palavras;	5	
	Leu entre 15 e 29 palavras;	4	
	Leu entre 1 e 14 palavras;	3	
	Não leu.	0	
Total			10

3.5.3 Apresentação e análise de resultados

Os resultados da atividade da Disciplina de Português são apresentados no seguinte gráfico (Figura 19).

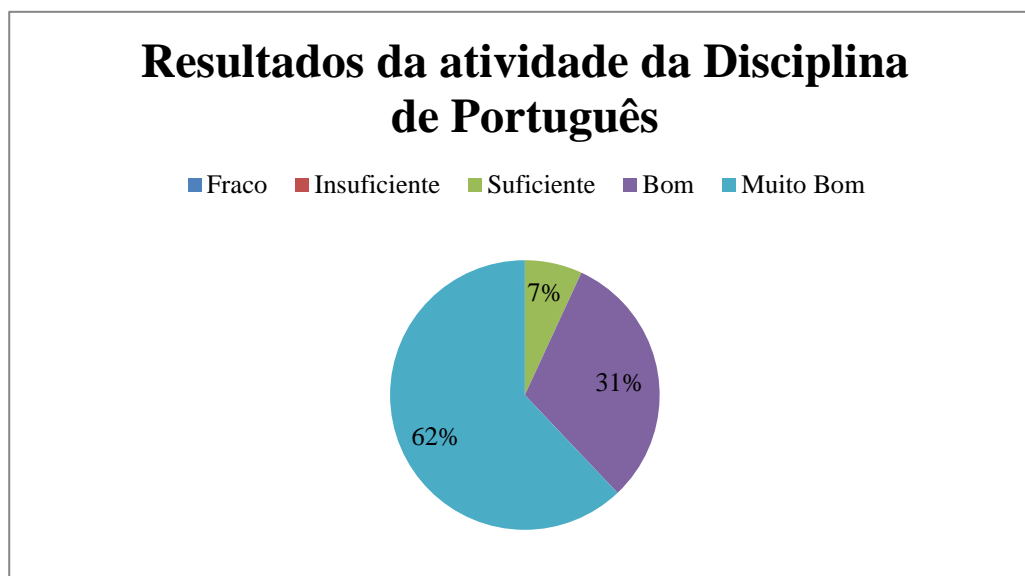


Figura 19 – Resultados da atividade da Disciplina de Português

Analisando o gráfico da figura 5 e com base na grelha dos resultados da Disciplina de Português (Anexo 8), podemos perceber que a maioria dos alunos (62%) atingiu os objetivos presentes nas metas da Disciplina de Português.

Dos 29 alunos que participaram neste dispositivo de avaliação, 18 alunos (62%) atingiram o objetivo de ler as 90 palavras num minuto.

Houve um aluno (C12) que conseguiu ler 127 palavras num minuto, atingindo desta forma o objetivo definido para alunos do 4.º Ano de escolaridade e, de acordo com Buescu *et al.* (2015), nas mesmas condições que os restantes anos de escolaridade, “ler um texto com articulação e entoação corretas”, os alunos do 4.º Ano de escolaridade têm de ler “no mínimo, 125 palavras por minuto” (p.59). Outro aluno (C24) atingiu o objetivo mínimo definido para o 5.º Ano de escolaridade, de ler “no mínimo, 140 palavras” (p. 65), lendo 148 palavras. O melhor resultado foi de um aluno (C23) que atingiu o objetivo mínimo para os alunos do 6.º Ano de escolaridade “150 palavras por minuto” (p. 70), ao ler 154 palavras no tempo estipulado.

A classificação Bom foi a segunda com maior percentagem (31%), com 9 alunos que, apesar de terem obtido nota positiva, não conseguiram atingir o objetivo

estabelecido para este ano de escolaridade (90 palavras por minuto). Ainda assim, e pela forma como leram, estão num caminho certo para atingir o objetivo definido.

Alguns alunos, ainda que tenham obtido uma nota positiva, não conseguiram atingir o objetivo definido para o ano de escolaridade que frequentam. Hesitaram durante a leitura, lendo por vezes as palavras em silêncio e só depois em voz alta. Houve ainda um aluno (C7) que acompanhou com o dedo, à medida que ia lendo e não respeitou a pontuação.

Talvez algumas destas hesitações e a leitura em silêncio antes da leitura em voz alta tenham levado aos resultados que estes alunos obtiveram (Suficiente). Apesar destes resultados, todos os alunos conseguiram atingir os objetivos estabelecidos para o 1.º Ano de escolaridade, lendo “no mínimo, 55 palavras por minuto” (p. 45).

Desta forma, consigo avaliar e perceber que a maioria dos alunos já atingiu a meta estabelecida para o 2.º Ano. Contudo quase um terço desses alunos (11) deve trabalhar mais a leitura de forma a conseguir ler mais palavras num minuto, conseguindo assim ter maior fluência de leitura.

De acordo com Ferreira (2009), o professor para melhorar a fluência de leitura dos seus alunos deverá promover vários momentos de leitura e arranjar algumas estratégias para que os alunos adquiram a tal fluência, como por exemplo a “leitura fluente modelada”. O professor deve “ler alto para os alunos e os alunos devem também ler em voz alta”, uma vez que os alunos se “vão encorajando uns aos outros”. Outra estratégia que também pode ser utilizada é a leitura “repetidamente de um texto” (p.81) que segundo Ferreira (2009) após alguma investigação desenvolve a fluência de leitura.

Outro fator também se pode prender com o texto em causa ou ainda por estarem tão habituados a ouvir a professora em primeiro realizar a leitura modelo que não aconteceu desta vez.

3.6 Avaliação da atividade da Disciplina Estudo do Meio

3.6.1 Contextualização da atividade

A atividade na disciplina de Estudo do Meio, foi aplicada 19 alunos numa turma do 4.º Ano.

Após dois meses da realização de uma atividade de Resolução de Problemas, apliquei um dispositivo de avaliação (Anexo 10) composto por um conjunto de

perguntas para perceber o que os alunos recordavam dessa atividade, bem como o que os alunos interpretaram e apreenderam a atividade.

A Resolução de Problemas consistia em arranjar uma forma de proteger um ovo com os materiais disponíveis (Anexo 9).

Através do dispositivo de avaliação pretendi que os alunos resumissem a atividade realizada, relembassem quais os materiais utilizados, quantos grupos não tinham conseguido proteger o ovo e porquê, e ainda, se tivessem todos os materiais disponíveis e apenas pudessem escolher 3, quais escolheriam e porquê.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

O dispositivo de avaliação era composto por cinco parâmetros sistematizados no quadro 16 e na descrição abaixo:

– Resumo da experiência

Neste parâmetro pretende-se saber se o aluno consegue referir as diferentes fases da experiência: a contextualização da experiência (tipo resumo), quais os procedimentos realizados, tipo de materiais utilizados e, por fim, a conclusão da atividade referindo o estado do ovo.

Este parâmetro tem os seguintes critérios de avaliação:

- Referiu as quatro fases;
- Referiu três das fases;
- Referiu duas das fases;
- Referiu uma das fases;
- Não referiu.

– Materiais

Neste parâmetro pretende-se saber quantos tipos de materiais utilizados o aluno consegue mencionar de um total de 17 materiais disponíveis.

Os critérios de avaliação deste parâmetro são:

- Mencionou 12 a 17 materiais;
- Mencionou 6 a 11 materiais;
- Mencionou 1 a 5 materiais;
- Não mencionou.

– **Ovos partidos**

Neste parâmetro pretende-se saber se os alunos se lembravam de quantos grupos não tinham conseguido proteger o ovo e o porquê.

Este parâmetro tem como critérios de avaliação:

- Recordou e justificou corretamente;
- Recordou e justificou de forma pouco clara;
- Recordou e não justificou;
- Não recordou.

– **Aplicação dos conhecimentos**

Neste parâmetro pretende-se saber se o aluno recorre de forma argumentativa aos aspetos resultantes da experimentação.

Com este parâmetro pode avaliar se o aluno justificou corretamente e com coerência quais os materiais que protegeriam melhor o ovo, se apenas soube indicar ou nenhum dos anteriores.

Os critérios de avaliação definidos para este parâmetro são:

- Indicou materiais, justificou e foi coerente;
- Indicou materiais e justificou de forma pouco clara;
- Indicou materiais mas não justificou;
- Não indicou materiais e não justificou.

– **Ortografia**

Neste parâmetro pretende-se saber se o aluno cometeu erros ortográficos ao responder às perguntas realizadas.

Definiram-se os seguintes critérios de avaliação para este parâmetro:

- Não cometeu qualquer erro ortográfico;
- Cometeu 1 a 9 erros ortográficos;
- Cometeu mais de 14 erros ortográficos.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação definidos para a Disciplina de Português

Parâmetros	CrITÉrios de avaliaÇão		Cotação
1. Resumo da experiênciA	Referiu as quatro fases;	3	3
	Referiu três das fases;	2	
	Referiu duas das fases;	1,5	
	Referiu uma das fases;	1	
	Não referiu.	0	
2. Materiais	Mencionou 12 a 17 materiais;	2	2
	Mencionou 6 a 11 materiais;	1,5	
	Mencionou 1 a 5 materiais;	1	
	Não mencionou materiais.	0	
3. Ovos partidos	Recordou e justificou corretamente;	3	3
	Recordou e justificou de forma pouco clara;	2	
	Recordou e não justificou;	1	
	Não recordou.	0	
4. AplicaÇão dos conhecimentos	Indicou materiais, justificou e foi coerente;	1	1
	Indicou materiais e justificou de forma pouco clara;	0,75	
	Indicou materiais mas não justificou;	0,5	
	Não indicou materiais e não justificou.	0	
5. Ortografia	Não cometeu qualquer erro ortográfico;	1	1
	Cometeu 1 a 9 erros ortográficos;	0,50	
	Cometeu mais de 14 erros ortográficos.	0	
Total			10

3.6.3 ApresentaçãO e análise de resultados

O seguinte gráfico (Figura 20) apresenta os resultados da atividade realizada na Disciplina de Estudo do Meio, aplicada a alunos do 4.º Ano do Ensino Básico.

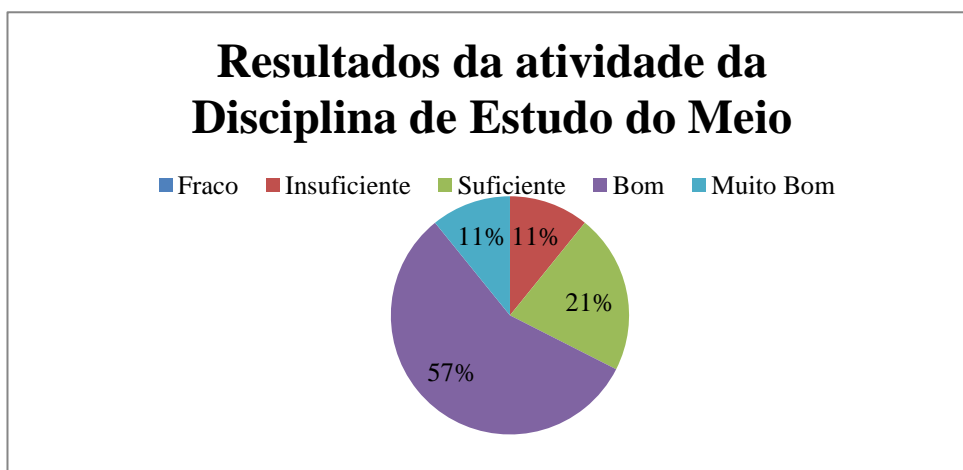


Figura 20 – Resultados da atividade da Disciplina de Estudo do Meio

Ao interpretar os resultados obtidos nesta atividade, na figura 20, e com base na Grelha de resultados da disciplina de Estudo do Meio (Anexo 11), conseguimos perceber que a maioria destes alunos atingiu resultados positivos.

Dois alunos (11%) conseguiram a classificação mais alta de Muito Bom, sendo que não tiveram a cotação de 10 valores, devido aos erros ortográficos no caso de um aluno (D1) e devido ainda ao facto de não ter registado os materiais suficientes para obter a cotação máxima na segunda pergunta (D12).

A classificação que registou a maior percentagem de alunos foi Bom, com 11 alunos (57%). Em relação à primeira pergunta, apenas 2 alunos (D12 e D16) conseguiram registar o necessário para obter a cotação máxima. Na segunda pergunta, à exceção de um aluno (D11), todos registaram entre 6 a 11 materiais utilizados na resolução de problemas. Na terceira pergunta, dos alunos que alcançaram a nota de Bom, houve 5 alunos (D6, D11, D14, D15 e D19) que conseguiram registar o que lhes foi pedido, tendo a cotação máxima nesta pergunta. De salientar que na quarta pergunta todos estes alunos nomearam e justificaram os materiais que utilizavam caso pudessem escolher os materiais.

Depreende-se ainda da análise dos resultados que a segunda classificação com maior percentagem (21%) foi a de Suficiente, com 4 alunos a obtê-la. Destes alunos, apenas 2 conseguiram alcançar a cotação máxima numa das perguntas (D7 na terceira pergunta e ainda o aluno D18 na segunda pergunta). De salientar ainda que outro aluno (D5), que apresentava algum desinteresse e dificuldades, respondeu às perguntas e desenvolveu as respostas mostrando assim o seu interesse por esta atividade.

Ainda houve 2 alunos (11%) que obtiveram Insuficiente, um aluno (D2) que apresenta algumas dificuldades em desenvolver as respostas, não escrevendo respostas

completa e outro aluno (D4) que também não desenvolveu as respostas, não referindo o que era pedido e na terceira pergunta não interpretou corretamente a pergunta, respondendo de forma incorreta.

Ao realizar a avaliação das respostas a este dispositivo de avaliação, pude perceber que os alunos, apesar da distância temporal entre a atividade e a realização das perguntas, ainda se recordavam da maioria dos pontos essenciais.

As perguntas que geraram mais dificuldade na resposta foram a primeira (muitos alunos não referiram alguns dos passos da atividade) e a segunda pergunta (uma vez que eram muitos materiais para recordar).

Ainda assim considero que a atividade e a avaliação foram bem conseguidas, uma vez que os alunos responderam positivamente ao que lhes foi solicitado.

Hill e Hill (2000) mencionam que é importante quando “estamos a escrever as perguntas de um questionário” ter em atenção “*quem* vai responder ao questionário pois as perguntas devem ser escritas de uma maneira adequada às suas (prováveis) habilitações literárias e ao vocabulário dos respondentes” (p. 96), algo que devia ter tido em conta de forma a melhorar esta avaliação.

Deveria ter alterado ou acrescentado certas diretrizes nalgumas perguntas, nomeadamente na primeira pergunta, pedindo para referirem os passos realizados durante a atividade pela ordem em que aconteceram, em vez de apenas solicitar a explicação do que realizaram. Ainda na terceira e quarta perguntas separaria em duas alíneas, pois penso que desta forma os alunos justificariam melhor o que mencionassem.

Apesar de todos os dispositivos de avaliação apresentados neste capítulo resultarem de uma avaliação sumativa não posso deixar de referir que os mesmos têm subjacentes a uma avaliação realizada por mim sobre as atitudes e comportamento das crianças durante a execução das mesmas.

Por exemplo quando um aluno ao ler o texto hesitava ou quando não recordava da peça do Cuisenaire pedida estava a dar-me “pistas” que contribuiriam para a análise dos dispositivos de avaliação.

À exceção do último dispositivo de avaliação apresentado neste relatório tive sempre a preocupação de dar o *feedback* dos mesmos quer à educadora quer à professora, bem como aos alunos em momentos posteriores.

Capítulo 4 – Apresentação de uma proposta de atividade multidisciplinar

Introdução

Neste capítulo apresento uma proposta de atividade multidisciplinar, que tem como base um projeto realizado com uma colega, para a unidade curricular de Temas do Conhecimento do Mundo. Este foi pensado para ser aplicado a crianças da Educação Pré-Escolar e a alunos do 1.º Ciclo, mas neste caso focarei apenas o que foi pensado para os alunos do 1.º Ciclo, uma vez que a colega focará o que foi pensado para as crianças da Educação Pré-Escolar.

Esta proposta de atividade aborda o tema do reconhecimento do OUTRO e do EU, daí ter o nome de *Tu+Eu=Nós*, chamando a atenção do outro, o **tu**, ao **eu** e também à sociedade, que formam o **nós**, em que todos os atores estão inseridos.

O objetivo desta proposta de atividade é explorar e abordar o tema, tendo em foco o *Bloco 1 – À descoberta de si mesmo*, contemplado no Programa do Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Ministério de Educação (2004).

Escolhi este tema uma vez que considerei pertinente e oportuno, nas idades que as atividades englobam, a criança ter mais consciência de si própria. Enquanto criança, esta tem uma perceção de si egocêntrica, criando assim uma noção errada, que com este projeto se pretende que contribua para que se conheça melhor, desenvolva a sua autoestima e interaja melhor com os outros.

Este capítulo, que tem por base o trabalho projeto, é composto por vários pontos nomeadamente, uma fundamentação teórica, para que certos conteúdos, sejam aprofundados, também um desenvolvimento da proposta de atividade, que esta repartido por: *problemas, problemas parcelares, destinatários, entidades envolvidas, motivação e negociação, objetivos gerais e específicos, planeamento, recursos, produtos finais, avaliação e calendarização*. Com o desenvolvimento deste projeto, irei referir alguns aspetos essenciais para a realização das atividades assim como os objetivos desta proposta de atividade multidisciplinar, entre outros. As considerações finais, serão o último ponto deste capítulo, onde se encontra uma reflexão em relação ao tema em foco, e onde são mencionados os conhecimentos e as competências que adquiri e desenvolvi no decorrer da elaboração desta proposta de atividade.

Resumidamente, esta proposta de atividade, para além de pretender que a criança se conheça a si própria, tem o objetivo da criança entender a importância das relações

estabelecidas com os outros que a rodeiam, nomeadamente no meio escolar e ainda aprender a trabalhar em equipa, vivendo com as diferenças e entreajudando-se. Desta forma, as crianças serão pessoas mais disponíveis e melhorarão a sua capacidade de se relacionar e comunicar com os outros.

4.1 Fundamentação teórica

Para Castro e Ricardo (1993) o trabalho de projeto “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p. 9).

Este tipo de trabalho, segundo estes autores, “é orientado para a resolução de um problema” sendo desta forma um trabalho que seja “considerado importante e real por cada um dos participantes”, sendo também “profissionalmente relevante para todos os participantes” e permita novas aprendizagens e ainda que o tema seja de “natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem” (p. 9).

O trabalho de projeto, de acordo com Castro e Ricardo (1993), serve para “praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos”, tentando “ligar a teoria à prática”, desenvolvendo “múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos” (p. 9).

Leite, Malpique e Santos (1992) definem o trabalho de projeto através “das componentes essenciais da situação de aprendizagem implicada”, para que os formandos adquiram “um certo número de capacidades, de competências, de características pessoais pela *elaboração e concretização*” dos seus projetos. Este trabalho será “conduzido através de uma actividade colectiva e leva a uma produção com finalidade social” de forma aos participantes efectuarem as “aprendizagens, as transformações do formando e, ao mesmo tempo, as transformações da situação” (p. 51).

Figueiredo (2014) refere algumas das fases do trabalho de projeto, nomeadamente inicialmente ter contacto “com o planeamento do trabalho de projeto (...) a comunicação à turma”, com isto terá de existir um “plano de trabalho, que implica a distribuição de ações no tempo e atribui responsabilidades” (p. 131).

Castro e Ricardo (1993) mencionam que no trabalho de projeto além do referido, tem de ser definido o “tema ou problema”, tem de haver a “escolha e formulação de problemas parcelares” recorrendo a “perguntas começadas por: «Como?», «O que é que?», «O quê?»” (pp. 35 e 36).

Após estas duas fases, Castro e Ricardo (1993), referem que se deve passar à “preparação e planeamento do trabalho”. Nesta fase têm de “fazer um levantamento dos recursos (...) planejar tempos e espaços para o trabalho (...) dividir tarefas. Organizar, eventualmente, subgrupos” e ainda “preparar o trabalho de campo” (p. 36). Em seguida, surge então o “trabalho de campo” e nesta fase tenta-se recolher “dados, informações e documentos que contribuam para a resolução do problema” (p. 38) e ainda passa-se à realização das atividades planeadas.

Ao longo do projeto e ainda segundo Castro e Ricardo (1993), tem de se realizar um ou vários pontos “da situação” e “avaliações do processo”, após a recolha de alguma informação tem de se proceder ao “tratamento da informação recolhida” e à “preparação do relatório e da apresentação dos trabalhos” e por conseguinte à “apresentação dos trabalhos”. O projeto terminará então com um “balanço”, avaliando “os métodos de trabalho, as dificuldades e o modo como foram ultrapassadas” culminando na “evolução dos grupos” e principalmente “o produto real em termos físicos, cognitivos, económicos, institucionais, psicológicos e sociais” (pp. 39-41).

Guedes (2011) sublinha que o trabalho em projetos é a forma “mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e o seu tratamento” levando à “elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e do produto final” (p. 5).

Figueiredo (2014) sublinha que é “importante trabalhar os temas curriculares” (p. 131). Desta forma, escolhi o tema do conhecimento do *Eu*, uma vez que no Programa de Estudo do Meio, do ME (2004), um dos blocos se intitula de *À descoberta de si mesmo* e neste bloco pretende-se “que os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes”. Este bloco tem ainda alguns pontos que se devem trabalhar com os alunos, nomeadamente “a sua identificação (...) os seus gostos pessoais, (...) o seu corpo” (pp. 105-106).

Este tema é importante, pois como Leal (1994) refere, alguns psicólogos sugerem que “a interação com os materiais de aprendizagem (...) e o intercâmbio

humano (professor, aluno-colega, colegas em grupo) podem funcionar como mediadores de uma continuada construção do Eu”. Alertam ainda para o facto de “como determinado ensino pode fazer perder o sentido da própria realidade mental como instrumento de auto-conhecimento e auto-estima e de motivação intrínseca para aprender” (p. 109).

Leal (1994) refere ainda que na escola “todos os actos de aprendizagem devem vir a constituir-se como eventos pessoais de construção, configurada e produzida em intercâmbio entre professor e os alunos, sem prejuízo das sessões intercaladas de treino de tarefas específicas” e refere ainda que estas podem “ser individuais ou de grupo” (p. 118).

Com o projeto que realizei penso que irei ao encontro do que a autora referiu.

De forma a explorar o tema serão realizadas algumas atividades além das aulas de Estudo do Meio, aliás pretende-se que estas sejam realizadas em interdisciplinaridade entre si.

4.2 Desenvolvimento do projeto

4.2.1 Problema

- Quem somos?

4.2.2 Problemas parcelares

- Quem sou eu?
- Quem és tu?
- Conheço bem o próximo?
- Reconheço os meus colegas?
- O que é que me caracteriza?
- Como sou?
- Como és?

4.2.3 Destinatários

- Alunos do 1.º Ano e 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.4 Entidades envolvidas

- Comunidade escolar (alunos do 1.º Ano e 2.º Ano, professores, funcionários, encarregados de educação, etc.);
- KidZania.

4.2.5 Motivação e negociação

No período de motivação e negociação, que decorrerá no início do ano letivo, ou seja, na última quinzena de setembro, servirá para envolver os alunos.

Este período começará com uma ida à KidZania, depois de ter as autorizações dos Encarregados de Educação (Anexo 12) para que os alunos experienciem uma “sociedade”, tendo direitos e deveres, ficando a conhecer algumas das profissões lá existentes, percebendo que cada uma tem a sua importância para o desenvolvimento e funcionamento da sociedade.

Com esta visita, os alunos ainda podem aprender a realizar questões para as entrevistas da terceira fase do projeto, uma vez, que neste espaço há a profissão de jornalista e pivô de telejornal. Nesta visita os alunos interagem entre si e, com as várias atividades, aprendem a desinibir-se e expor-se nas variadas situações, percebem como podem interagir entre si num ambiente informal, diferente e lúdico.

Ao regressar à escola haverá uma conversa, um momento de partilha informal, com os alunos de forma a perceber o que mais gostaram, o que aprenderam e fazendo com o seu contributo, a ligação desta visita ao projeto em que serão inseridos neste ano letivo.

De forma a motivar os alunos para este projeto serão ainda realizados alguns jogos de reconhecimento e quebra-gelo.

4.2.6 Objetivos Gerais

- Perceber a importância de conhecer os colegas que nos rodeiam;
- Compreender o papel enquanto indivíduo, dentro da escola;
- Aprender a trabalhar em equipa;
- Aprender a lidar com as diferenças;
- Ajudar o próximo;
- Aperfeiçoar e aprofundar a capacidade de se dar com os outros, perante as diferenças;
- Promover a interdisciplinaridade.

4.2.7 Objetivos Específicos

- Ter consciência do eu;
- Conhecer o outro;
- Saber identificar o próximo através da fala, do corpo, entre outras;

- Estabelecer relações próximas;
- Compreender a importância de conhecermos o outro;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

4.2.8 Planeamento

Durante este projeto, todas as fases serão filmadas, sendo solicitado aos respetivos encarregados de educação o consentimento informado para a participação e recolha de imagens dos educandos (Anexo 13), garantindo a confidencialidade das imagens. No final todas as imagens serão compiladas, de forma a observar-se a evolução, não só aos próprios alunos, bem como a todos os envolvidos no projeto, professores, funcionários, encarregados de educação e restante comunidade escolar.

Desta forma todos poderão perceber tudo o que foi desenvolvido e adquirido no âmbito deste projeto ao longo do ano letivo.

Uma vez que alguns trabalhos serão realizados no início e no final do projeto, também será uma forma de poder perceber a evolução ocorrida nos alunos depois das variadas atividades. Pois, em relação a este tema, é difícil avaliar a evolução ocorrida e o que foi aprendido sem que haja uma comparação.

Este projeto tem 3 fases, após a motivação e negociação, em que os alunos devem ficar com vontade de participar neste projeto, têm início as várias fases do projeto, nomeadamente a primeira fase: a definição do problema e debate; a segunda fase: o desenvolvimento das atividades e, por fim, a última fase: a apresentação dos resultados.

1.ª Fase – Definição do problema e debate

Na primeira fase, inicialmente definir-se-á o problema a resolver durante o projeto com os alunos.

Nesta fase, os professores realizam debates com os alunos de forma a perceber o que estes acham do tema, o que pensam e querem que seja trabalhado ao longo do projeto e qual a importância deste tema ser trabalhado.

Os alunos das várias turmas formulam as perguntas para as entrevistas, recorrendo a diversos recursos como revistas, livros, jornais, entre outros. Ao fim de 15 dias da apresentação do projeto e desta primeira atividade, as turmas devem reunir-se e

em conjunto escolher quais as perguntas que serão aplicadas nas entrevistas, que se realizarão na terceira fase.

Nesta fase ainda será criado uma página de *Facebook* ou *Instagram* para o projeto. Nesta página professores e alunos publicarão os trabalhos realizados ao longo do ano letivo, bem como as competências e os objetivos a que se destinam. Desta forma, tanto os Encarregados de Educação como todos os que quiserem, terão acesso ao que é realizado no âmbito do projeto.

2.ª Fase – Atividades

Esta fase é a mais extensa de todas e é nesta fase que ocorrerão as atividades com maior importância e mais significativas de forma a atingir o objetivo proposto.

Durante esta fase pretende-se que sejam realizadas várias atividades, tentando abranger todas as disciplinas e, sempre que possível promovendo interdisciplinaridade.

Na disciplina de Português, através da leitura de algumas histórias nomeadamente *Eu e Tu* de Anthony Browne, *Por que somos de cores diferentes?* de Carmen Gil, *Bons amigos* de John Kilaka, *O patinho feio* de VV. AA, *Cá em casa somos...* de Isabel Minhós Martins, entre outras obras recomendadas no Plano Nacional de Leitura.

Pretende-se que muitos dos textos trabalhados em sala de aula, ao nível da Disciplina de Português, sejam textos descritivos e com utilização de vários adjetivos. Pois, nestes textos encontra-se a descrição de algo, quer seja de um objeto, de uma pessoa, animal, lugar ou acontecimento, com a intenção, sobretudo, de transmitir ao leitor as impressões e as qualidades de algo. Os alunos também deverão realizar textos descritivos de colegas ou auto retratos, recorrendo a espelhos ou fotografias, fazendo uma descrição não apenas física mas também psicológica. Estes textos realizados pelos alunos podem funcionar depois como um jogo de descoberta da pessoa que foi descrita no texto, em que os alunos têm de se conhecer de forma a adivinhar quem está descrito no texto.

Ainda ao abrigo do Programa de Português, serão realizadas as entrevistas planeadas na primeira fase, em que terão de ser trabalhadas a estrutura e a realização de uma entrevista.

Na Disciplina de Matemática, serão trabalhados alguns conceitos como a estatística, realizando exercícios de conjuntos em que se agruparão os alunos consoante

determinadas características procedendo entre outros exercícios à construção de pictogramas com alguns gostos pessoais.

Em Expressão Físico Motora também serão realizadas várias atividades com o objetivo de aproximar os alunos através de jogos, para que adquiram auto-confiança e consigam também confiar no outro, estabelecendo relações de proximidade entre si, nomeadamente jogos de quebra-gelo, apresentação e confiança (Anexos 14-19).

Na Expressão Dramática os alunos realizarão atividades de mímica em que cada aluno representará outro colega, representando as suas principais características, tendo a restante turma de adivinhar de quem se trata.

No Programa, do ME (2004), vem referido que “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (p. 77). Sendo que, “num jogo dramático estão sempre presentes sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos e da utilização de objetos” (p. 82).

Já na Expressão Plástica os alunos terão contacto com vários artistas que realizaram retratos e auto-retratos e a partir daí pintarão desenhos da figura humana, realizarão auto-retratos e retratos dos colegas utilizando tintas e folhas A4, repetindo os mesmos ao longo do ano letivo. Estes desenhos serão utilizados na exposição realizada na última fase, em que se perceberá a evolução e o que se foi alterando e melhorando ao longo desse ano letivo. Sampaio (2016) refere que em Expressão Plástica “a finalidade não é produzir obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores”, sendo que “a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os alunos aprendem e a forma como aprendem, mais relevantes face às necessidades das sociedades em que vivem” (pp. 107-108).

Por último, na disciplina de Estudo do Meio, serão exploradas as partes do corpo, as diferenças que existem entre indivíduos. Os alunos deverão ser capazes de, como referido no Programa de Estudo do Meio, do Ministério de Educação (2004) fazer a “sua identificação” sabendo o seu “nome (...) sexo, idade, endereço” e ainda saber descrever “os seus gostos e preferências”, conhecer o “seu corpo” identificando “características familiares (...) reconhecer modificações do seu corpo (...) reconhecer partes constituintes do seu corpo” e ainda “comparar-se com os outros”, ter noções de “saúde do seu corpo” e ainda a “segurança do seu corpo” (pp. 105 a 106).

As atividades realizadas nas diferentes disciplinas deverão ter sempre que possível, interligação entre si e com interdisciplinaridade. Além das atividades referidas

ainda podem ainda ser executadas outras atividades, ao longo do projeto e com as ideias dadas pelos alunos, que ajudem à realização deste projeto e contribuam para atingir os objetivos e o propósito deste.

Para que os Encarregados de Educação se sintam integrados e participantes no projeto também serão delineadas atividades, nomeadamente escrever algo sobre os seus educandos, por exemplo respondendo às seguintes perguntas: “Se o seu educando fosse uma música/uma cor/ uma personagem de desenho animado, qual seria?”. Estes pequenos textos e respostas seriam depois lidos pelos respetivos alunos e os mesmos deverão referir se concordam ou não com que foi descrito, os restantes colegas irão também “avaliar” e partilhar se concordam ou não com o que foi lido.

Outra atividade poderia ser a de fotografar o que os alunos fizeram durante o fim de semana, que os alunos partilharão com os colegas, neste “diário de fim de semana da turma” pretende-se que sejam descritas as atividades, bem como os sentimentos experienciados e sugestões para os restantes colegas. Esta última atividade terá mesmo de ser acompanhada pelo Encarregados de Educação uma vez que são precisas fotografias e os alunos precisarão de ajuda para escrever e descrever as atividades realizadas, pois os alunos destas idades ainda estão a desenvolver estas capacidades.

3.ª Fase – Apresentação dos resultados

A última fase denomina-se de apresentação dos resultados. É nesta fase que serão revelados os objetivos atingidos no final do ano letivo. Os alunos envolvidos no projeto serão reunidos de forma a dialogar entre si e revelar a todos os colegas os conhecimentos adquiridos bem como referir quais as atividades que realizaram e que mais gostaram.

Será ainda realizada uma exposição num local da escola (ex.: ginásio), onde serão apresentados os trabalhos realizados ao longo do ano letivo pelos alunos. Serão passadas as imagens recolhidas ao longo do projeto, com todas as fases e atividades desenvolvidas a que toda a comunidade escolar terá acesso e poderá apreciar, podendo perceber, comparar e verificar quais as evoluções observadas ao longo do ano letivo.

4.2.9 Recursos

Recursos materiais:

- Espelhos;
- Folhas A3 e A4;
- Tintas;
- Livros de histórias relacionadas com o tema;
- Venda para os olhos;
- Folhas pautadas e quadriculadas;
- Canetas e lápis;
- Câmara de filmar;
- Tela;
- Projetor;
- Computador.

Recursos humanos

- Diretor da escola;
- Professores titulares de turma;
- Professores coadjuvantes;
- Encarregados de Educação;
- Funcionários da escola;
- Alunos.

4.2.10 Produtos finais

- Exposição com alguns trabalhos em que se podem fazer comparações, nomeadamente o primeiro e último retrato realizados no decorrer do projeto;
- Apresentação do amigo secreto; cada aluno teria um amigo secreto tirado à sorte e teriam de apresentar esse amigo, indicando pelo menos três características psicológicas e 3 características físicas (1.º Ano e 2.º Ano);
- Apresentação de um pequeno vídeo, com pequenos *sketches* das entrevistas;
- Apresentação do vídeo com todas as atividades realizadas ao longo do projeto.

4.2.11 Avaliação

Todos os projetos necessitam de uma avaliação ao longo de todo processo e principalmente do produto final, de forma a perceber o que tem de se alterar e adaptar e, no fim, de forma a perceber se os objetivos definidos foram atingidos.

Assim, também este processo tem uma avaliação e, em anexo encontram-se fichas de forma a avaliar cada fase do projeto, realizadas tendo como base Veríssimo (2000), em que os alunos (Anexo 20) e professores (Anexo 21) terão de exprimir o que sentiram em determinada fase. Estas fichas serão depois avaliadas em conjunto para se perceber se está tudo encaminhado e caso não esteja para se alterar e melhorar o que for necessário.

No final do projeto terão outras fichas de forma a avaliar o projeto no seu todo, baseadas em Leite e Fernandes (2002), os alunos (Anexo 22) e os professores (Anexo 23) devem então avaliar e os resultados partilhados não apenas com os alunos participantes como com toda a comunidade escolar.

4.2.12 Calendarização

No quadro 17 encontra-se a calendarização do Projeto *Tu+Eu=Nós* ao longo de um ano letivo.

Quadro 17 – Calendarização Projeto *Tu+Eu=Nós*

	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun
Motivação e Negociação										
1.ª Fase – Pesquisa e debate										
2.ª Fase – Atividades										
3.ª Fase – Apresentação dos resultados										
Avaliação										

4.3 Reflexões finais do projeto

Ao idealizar este projeto, tentei que fosse algo fácil de aplicar e que contribuísse efetivamente para o desenvolvimento do bem-estar dos alunos. Desta forma pensei num tema que fosse ao encontro do que os alunos têm e devem saber não só em relação a si, como em relação aos outros, para assim aprenderem uns com os outros.

É durante o período escolar, durante grande parte do seu dia, que os alunos desenvolvem e criam o seu Eu, começando a ter uma perceção deles mesmos como indivíduos, mas também conseguindo trabalhar em conjunto com os outros.

Para Sá (2006, citado em Reis e Silveira-Botelho, 2016, p.80) “as atitudes e comportamentos que as crianças manifestam são em grande parte um resultado do incentivo dos pais e da influência que estes têm”. As mesmas autoras defendem ainda que

importa estreitar as relações quer entre filhos e pais, quer entre crianças e educador, quer ainda entre as famílias e os profissionais, pois os momentos que recordamos são os que nos fazem crescer como pessoas. O estreitar das relações e a maneira como as expressamos vai tornar-nos mais enriquecidos e fortes.

Antoine de Saint-Exupéry escreveu que “*aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós*”, penso que esta é uma frase importante não só para a vida como para o final deste projeto, uma vez que o aluno e mesmo o professor vão aprendendo, vendo modelos diferentes, semelhantes e escolhendo através desses modelos quais querem seguir ou retirar de forma a se desenvolverem enquanto pessoas e membros de uma sociedade.

Figueiredo (2014) recorda que quando aplicou a dinâmica de trabalho de projeto, esta “conduziu a que os alunos se envolvessem na sua própria aprendizagem, tendo-os conquistado para a ação”. Os alunos “assumiram um papel mais interventivo, o que pode levar a acreditar que conseguiram aprender mais e melhor, não se limitando a ser meros consumidores de conteúdos curriculares” (p. 136).

Com este projeto, é pretendido que no final o aluno, pequeno ser desta sociedade, perceba que é um indivíduo único e diferente, que consiga refletir sobre si e as suas atitudes, bem como em relação às atitudes dos restantes, não só no trabalho em grupo como no convívio com os outros. Pretende-se também que o professor, ao conhecer melhor as necessidades dos seus alunos, possa também graças ao desenvolvimento deste projeto, contribuir para melhorar as suas capacidades de adaptação e de aprendizagem.

Reflexão – Considerações finais

Este relatório foi algo que realizei com agrado, ainda que muito trabalhoso, não pela complexidade do mesmo, mas pela falta de tempo para o ir compondo ao longo dos semestres devido às restantes prioridades que foram surgindo e a alguma falta de motivação e concentração para o terminar. Ainda assim termino com o sentimento de dever cumprido e com a certeza que fiz o melhor que pude dadas todas as circunstâncias.

Ao realizar este relatório tive algumas dificuldades em explicar o que tinha acontecido nomeadamente nos relatos e em fundamentar as estratégias que utilizei no capítulo das planificações. De todos os capítulos o que mais me deu gosto realizar foi o capítulo das avaliações, pois neste pude aplicar, avaliar e analisar uma atividade, que por vezes não acontece quando as aplico.

Com este relatório pude refletir sobre as práticas observadas e realizadas. Alarcão e Canha (2013) referem que a reflexão “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática profissional” (p. 51). Segundo Alarcão (1996) “a ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores intuição” (p. 58), e foi isso mesmo que ao longo destes 5 anos (3 anos de Licenciatura e 2 anos de Mestrado), sempre nos foi solicitado, que refletíssemos sobre o que tínhamos realizado ou observado de forma a perceber o que correu bem e menos bem e o que podíamos ter alterado consoante o que aconteceu no decorrer das mais variadas atividades.

Em muitas das situações em que participei parti dos conteúdos e do currículo adaptados às diversas faixas etárias, por ser essa a forma de planificar e avaliar mais utilizadas nas realidades educativas em que estagiei. Não posso deixar de referir, que acredito que partindo dos interesses e das vivências das crianças, da experimentação, da articulação através da interdisciplinaridade integrando os diferentes conteúdos, conseguirei lecionar aulas mais enriquecedoras contribuindo assim para um melhor ensino e aprendizagem das crianças.

Mosqueira e Almeida (2017) mencionam que cabe ao supervisor ajudar o alunos “a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem” e sendo a supervisão “uma forma de ensinar”, destaca-se “o

papel fundamental do supervisor, não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem o raciocínio dos seus alunos e os leve a tornarem-se melhores profissionais” (p. 32).

Como referi na introdução muitos dos comentários e reflexões realizados ao longo do relatório tiveram como base as reuniões formais os momentos informais de partilha com colegas e professores, foram todos momentos que me ajudaram a resolver e ultrapassar alguns obstáculos que foram surgindo.

Ao longo deste percurso, todos os professores, não só da equipa de supervisão, me orientaram bem como os orientadores cooperantes. Pois, como Alarcão e Tavares (2003) referem, todos eles “um outro professor ou candidato a professor” contribuíram para me orientar no meu “desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Com todos estes momentos de partilha e reflexão, e com a realização deste relatório, pude aprender e considero que foram de máxima importância para poder ser crítica não só em relação ao que observei mas também em relação ao que realizei, percebendo o que tinha corrido bem e menos bem, tendo sempre a ajuda de alguém para melhorar e expor ideias, auxiliando-me a desenvolver o que tinha em mente.

Segundo Guedes (2011) o professor deve ser uma “mistura de provocador e mediador”, ou seja, “um provocador na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar, organizar e reorganizar-se” e “um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras” (p. 9). Tentei realizar esta prática nas atividades que apresentei às crianças. Mas, não só as crianças “foram alvo” desta provocação e mediação, como também eu “fui alvo” das mesmas. Fui sempre desafiada a realizar mais e melhor, saindo da minha zona de conforto, tendo sempre quem me ajudasse, sendo este um dos pontos mais importantes ao longo de todo este percurso. Tal como Mesquita e Roldão (2017) referem “o supervisor irá intervir para ajudar o supervisionado a construir o conhecimento e a desenvolver competências” (p. 58).

Einstein afirmou que *uma pessoa que nunca cometeu um erro, nunca tentou nada de novo*. Com esta frase concluo este relatório, uma vez que penso ser exatamente um resumo de todo o trabalho aqui exposto. Neste relatório encontram-se descritos muitos erros cometidos e através da reflexão sobre os mesmos percebi que precisamente como Einstein referiu, só quem não tenta algo novo e diferente é que não comete erros.

Considero a função de educadora extremamente desafiante e nobre, contudo, com base no meu percurso académico ao longo destes 5 anos, penso estar mais vocacionada para trabalhar como professora devido à dificuldade que por vezes encontrei em adaptar a linguagem e os temas às crianças mais pequenas.

No futuro, pretendo iniciar o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que começarei neste próximo ano.

Posteriormente ainda gostaria de realizar um Mestrado em NEE, pois ao longo de todos os estágios que realizei pude acompanhar algumas crianças e alunos com estas necessidades, os quais nem sempre consegui ajudar da melhor forma ou da maneira que penso ser mais indicada. Os conhecimentos adquiridos nesse Mestrado bem como as competências desenvolvidas contribuirão, nomeadamente, para adaptar melhor as metodologias utilizadas em função das necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos com NEE.

Além destes cursos pretendo ainda continuar a estudar não só os vários temas abordados, que vão sofrendo alterações e atualizações, como a desenvolver alguns temas que sejam interessantes e enriquecedores para o meu papel como educadora/professora para explorar com as crianças. Também pretendo manter-me atualizada em relação aos materiais educativos e tecnológicos que com certeza valorizarão e facilitarão o meu trabalho.

Reis e Silveira-Botelho (2016) referem que “cabe à escola e aos educadores/professores valorizar o seu papel e o trabalho nem sempre fácil de transformar as crianças em pessoas maravilhosas, integras, honestas, inteligentes, emocionalmente estáveis, criativas, bons cidadãos de quem todos nos orgulharemos no futuro” (p. 80).

Considero que as observações e as leituras realizadas na elaboração deste relatório permitiram-me tornar uma profissional mais consciente, mais reflexiva, mais desperta para o mundo da educação e todos os desafios que dele virão sem esquecer que o trabalho em equipa e estarmos envolvidos em projetos são fundamentais para uma boa integração na vida ativa.

Espero poder contribuir para uma evolução das crianças e desta forma torná-las mais aptas a gerir estratégias de raciocínio, de desenvolvimento cognitivo e emocional!

Referências Bibliográficas e Eletrónicas

- Abrecht, R., (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura – estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal – história e crítica*. Lisboa: Caminho.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portefólio – uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada na escola - todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. ME: Lisboa.
- Caldeira, F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.

- Caldeira, F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. & Silveira-Botelho, A. T. S. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *In Revista Científica – Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Caro, M. (2015). *A moral da história – contributos da literatura infantil na promoção dos valores*. Instituto Politécnico de Beja: Beja. Recuperado em 20 de agosto de 2018 de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/4601>.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto – um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2001, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Recuperado em 28 de agosto de 2018 de http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Delgado-Martins, M., Pereira, D., Mata, A., Costa, M., Prista, L., & Duarte, I. (1992). *Para a didáctica do português – seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Recuperado em 28 de agosto de 2018 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/despacho_normativo_1-f_2016.pdf
- Deus, M. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Dicionário universal – língua portuguesa*. (2001). Lisboa: Texto Editora.

- Dohme, V. (2008). *O valor educacional dos jogos – jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Durão, R. & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – uma proposta de guião orientador. *In Revista Científica – Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Escola Superior de Educação João de Deus. (2018). *Projeto Edumar*. Recuperado em 18 de agosto de 2018 de <https://drive.google.com/file/d/1YpGZbSdoBQPKTNo46yhRqaqVMrz3tFi/view>
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os filhos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2015). *Saber lidar com as pessoas – princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Faria, P. (2007). Integração curricular das TIC no ensino da língua portuguesa: relatório de uma experiência com recurso a ferramentas virtuais. *In As tecnologias de informação e comunicação na escola*, (pp. 49-59). Minho: Universidade do Minho.
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- Figueiredo, P. (2014) Desenvolvimento do trabalho em projetos. (pp. 130-137). *In Revista do movimento da escola moderna, n.º 2 6.ª série*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa – teoria e guias práticos*. Porto: Edições Asa.

- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar (pp. 5-12). *In Revista do movimento da escola moderna, n.º40 5.ª série*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leal, M. (1994). *Personalidade integrada e a escola de todos*. Lisboa: Associação de Pedagogia Infantil – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1992). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, V. (1998). *O critério do sucesso – técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1998) *A nova avaliação da aprendizagem – o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Martins, I. (coor). (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2004). *Programa do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 20 de agosto de 2018 em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf.
- Ministério dos Assuntos Sociais Secretaria de Estado de Segurança Social Instituto da Família e Ação Social. (1978). *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos – conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1999). *Como ensinar atitudes*. Porto: ASA Editores.
- Mosqueira, P., & Almeida, J. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *In Revista científica – Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43.
- Nunes, M. (2003). *Professor, ensine-me a dar aulas*. Porto: ASA Editores.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ponte, J. (org). (2014). *Práticas profissionais dos professores de matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Reis, P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.
- Reis, P., & Silveira-Botelho (2016). O que as famílias (não) sabem sobre a educação de infância, contribuições para uma melhor prática educativa. *In Revista Científica – Educação para o Desenvolvimento*, 3, 70-80.

- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., & Kahn, S. (2005). *As competências na escola – aprendizagem e avaliação*. V. N. Gaia: Edições Gailivro.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.
- Sampaio, M. (2016). Um olhar dos professores sobre as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico. *In Revista Científica – Educação para o desenvolvimento*, 3, 105-111.
- Santos, M. (2008). *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Santos, A., & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.
- Sim-Sim, I., & Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e as artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, E. (2016). *A disposição das mesas na sala de aula e as interações entre as crianças: um estudo de caso no 1.º ciclo*. (Relatório de estágio). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Sousa, O. (1993). *Cadernos do projecto museológico sobre educação e infância – música, psicologia e aprendizagem*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Thouin, M. (2004). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos nos ensinamentos pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, I., & Pimentel, T. (coord). (2011). *Padrões em matemática – uma proposta didáctica no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal – a acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal.
- Viana, A., Melo, W., & Viana, E. (s.d.). *Coordenação psicomotora – volume I*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Vieira, M. (2010). *O ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo 1- Letra da música

D. Maria

27.^a Rainha de Portugal

D. Maria sobe ao trono

Da 4.^a dinastia

E resolve despachar o Marquês

Dinastia de Bragança

Este tinha grandes feitos

Governou desde 1777

Mas também muitos defeitos

A 1816

Reconstruiu Lisboa

39 anos mas a fingir

Após o terramoto

Pois em 1788

Investiu na Educação

Afastada foi a rainha

Mas condenou sem provas

D. Maria!

A família Távora

D. Maria

D. Maria! D. Maria

D. Maria! D. Maria

De cognome A Piedosa

Era filha de D. José I e de D. Mariana

Os Távoras sobreviventes

Casou com D. Pedro III

Ficam em liberdade

A rainha teve 6 filhos

O Marquês é condenado

Infância e educação são os princípios

Parte dos castigos são perdoados

Da nossa Princesa da Beira

Ou não seria A Piedosa!

D. Maria!

D. Maria, a nossa rainha, rainha, raiinha!

D. Maria! D. Maria!

D. Maria! D. Maria!

Exilado o Marquês refugia-se em Pombal

Adeus, adeus, ficou na História

Para o bem e para o mal.

Que grande confusão esta

Revoltas e manifestações

Neste período

Conhecido por *Viradeira*.

D. Maria! D. Maria!

D. Maria, A Piedosa

Sempre disposta a perdoar

Muito investiu

Na Saúde e na Educação!

Fundou várias Academias,

A Biblioteca Nacional

O Teatro de S. Carlos

E Hospitais !!!

D. Maria! D. Maria!

Seu filho D. João VI

Assegurou a regência

Portugal estava instável

Face ao perigo das invasões francesas

A família real

Fugiu para o Brasil

Portugal fica à mercê do invasor

D. Maria! D. Maria!

Em 1816, morre no Rio de Janeiro

Com 81 anos

Vida longa para a época.

Está sepultada na Basílica da Estrela

Que mandou construir

A nossa D. Maria

D. Maria! D. Maria!

D. Maria! D. Maria!

António Moreira, Francisco Mexia

Sofia Aldeia e Teresa Santos 4º Ano B

Anexo 2 – Proposta de atividade 1.º

Ano

Jardim – Escola

1. Após a leitura da história *Porque é que os animais não conduzem?*, desenha outro animal que não apareça na história e que também não possa conduzir.



2. Escreve qual a razão pela qual esse animal não pode conduzir.

Nome: _____

Data: _____

**Anexo 3 - Materiais disponíveis em
cada saco**

Materiais disponíveis em cada saco

Saco 1	Saco 2	Saco 3	Saco 4	Saco 5
papel de seda	algodão	bola de plástico	caixa	elásticos
elásticos	caixa	caixa	papel	plasticina
algodão	bola de plástico	rolo de papel	feltro	esponja
rolo de papel	cordel	fita cola	plasticina	caixa
fita cola	meia	lã	paus	fita cola
plasticina	fita cola	pano	fita cola	pano
saco de plástico	saco de plástico	saco de plástico	saco de plástico	saco de plástico
tesoura	tesoura	tesoura	tesoura	tesoura

**Anexo 4 – Grelha de Resultados da
atividade do Domínio da Matemática**

Grelha de Resultados da atividade do Domínio da Matemática

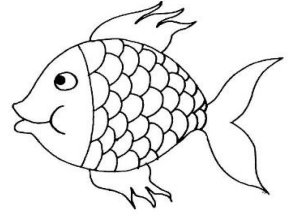
Parâmetros	1	2	3	Total
Cotações	2	4	4	10
Crianças				
A1	2	4	4	10
A2	0	4	4	8
A3	2	3	4	9
A4	2	4	4	10
A5	2	3	1	6
A6	2	4	4	10
A7	2	3	4	9
A8	1,5	4	4	9,5
A9	2	4	4	10
A10	1,5	1	3	5,5
A11	2	3	4	9
A12	2	4	4	10
A13	0	2	1	3
A14	2	4	4	10
A15	2	2	4	8
A16	1,5	2	2,5	5,5
A17	2	4	4	10
A18	2	2	2	6
A19	1	0	1	2
A20	2	1	4	7

**Anexo 5 – Proposta de atividade de
avaliação do Domínio da Linguagem
Oral e Abordagem à Escrita a crianças
de 5 anos**

DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO

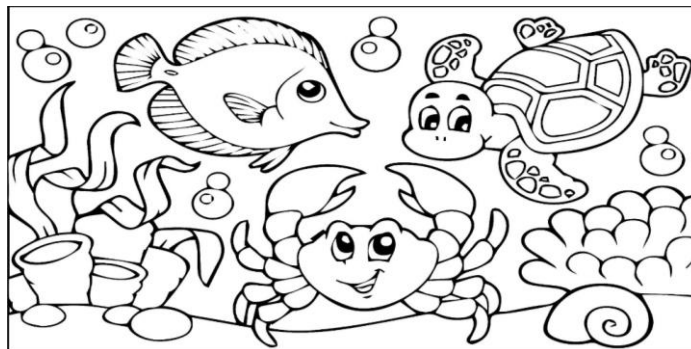
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Pinta de verde os quadrados com “P’s” minúsculos.
2. Pinte de encarnado os quadrados com os “P’s” maiúsculos.



P p

p	d	q	P	Q	D	a	c	v	d	p	q	A	B	W	Q	s	t
o	d	q	P	Q	D	a	c	v	d	p	d	q	P	Q	D	a	c
D	a	c	v	d	p	q	A	B	P	L	s	t	g	f	c	v	P
a	c	v	d	p	q	a	c	v	d	q	q	t	B	D	P	s	t
h	d	q	P	Q	D	a	c	v	d	d	q	p	Q	D	a	c	v
v	d	p	q	A	B	P	K	s	t	g	f	y	v	d	r	l	c
p	f	c	v	d	e	l	R	P	s	t	g	x	c	v	d	b	l
c	v	d	p	q	P	c	v	d	b	q	A	n	G	F	E	i	u
w	d	q	T	Q	D	a	c	v	d	A	B	p	P	s	t	g	f
J	V	P	s	t	g	f	c	v	d	p	l	p	c	c	v	d	d
c	v	d	d	q	s	c	v	d	b	q	A	g	J	P	s	t	g
Q	A	p	d	q	P	Q	D	a	c	c	d	m	c	v	d	d	q
q	d	q	P	Q	D	a	c	v	d	c	q	p	Q	D	a	c	v
v	b	N	N	M	c	v	d	p	q	c	c	v	d	v	q	P	B



Nome: _____ Data: _____

**Anexo 6 – Grelha de resultados da
atividade do Domínio da Linguagem
Oral e Abordagem à Escrita**

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

Parâmetros	1	2	3	Total
Cotações	4	4	2	10
Crianças				
B1	3	3	1	7
B2	3	3	1	7
B3	4	4	1	9
B4	2	2	1	5
B5	2	3	1	6
B6	3	4	1	8
B7	3	3	0	6
B8	3	3	0	6
B9	4	3	1	8
B10	4	4	1	9
B11	4	4	1	9
B12	3	3	1	7
B13	4	4	0	8
B14	3	4	0	7
B15	4	3	0	7
B16	4	4	1	9
B17	4	4	1	9
B18	3	3	0	6
B19	3	3	1	7
B20	3	4	0	7
B21	3	3	1	7
B22	3	4	1	8
B23	4	3	0	7
B24	4	3	0	7

**Anexo 7 – Texto lido pelos alunos na
atividade da Disciplina de Português
avaliada no 4.º Ano**

Os irmãos

Havia dois irmãos que, apesar de gémeos, em nada eram iguais.

Quando o ano velho terminava e o novo iniciava, um deles exibia-se:

– Olha só para os sapatos que recebi no Natal!

E o outro prosseguia:

– Estamos quase a fazer anos outra vez!

Ainda as janeiras se cantavam de porta em porta e já um deles confessava:

– Fizemos algumas asneiras.

E o outro perdoava:

– Mas aprendemos com os erros e seremos melhores!

Bastava um deles recordar:

– Lembras-te quando visitámos o quartel dos bombeiros?

E o outro sonhava:

– Eu queria era ser polícia!

Todos conheciam estes irmãos que até no caminhar eram diferentes.

Se um olhava para a frente, o outro olhava para trás. Um contava o caminho percorrido e o outro o que faltava percorrer. Por o chão estar branco como papel, um deles ironizava¹:

– A neve foi nossa amiga. Quis apagar tudo o que fizemos de mal!

E o outro corrigia:

– Ou será para escrevermos o que ainda podemos fazer de bem!?

E assim foi. Nessa arde os irmãos sentaram-se de frente para a lareira e, juntos, fizeram uma enorme lista de desejos!



Pedro Seromelho, texto inédito

Vocabulário: 1. ironizava - dizia sabendo não ser verdade

**Anexo 8 – Grelha de resultados da
atividade da Disciplina de Português**

Grelha de resultados da atividade da Disciplina de Português

Parâmetros	1	Total
Cotação	10	10
Alunos		
C1	8	10
C2	7	
C3	10	
C4	10	
C5	10	
C6	10	
C7	7	
C8	8	
C9	10	
C10	10	
C11	8	
C12	10	
C13	8	
C14	10	
C15	8	
C16	10	
C17	8	
C18	6	
C19	10	
C20	6	
C21	8	
C22	10	
C23	10	
C24	10	
C25	10	
C26	10	
C27	10	
C28	10	
C29	10	

**Anexo 9 – Proposta de atividade da
Disciplina de Estudo do Meio**

Dispositivo de Avaliação

Disciplina de Estudo do Meio

Como proteger um ovo?

1. Explica, por palavras tuas, o problema que tiveste de resolver.

2. Quais eram os materiais disponíveis para a resolução deste problema?

3. Dos cinco grupos de alunos, quantos grupos não conseguiram proteger o ovo? Porquê?

4. Se tivesses todos os materiais à tua disposição e pudesses escolher apenas 3, quais escolherias? Porquê?

Nome: _____ Data: _____

**Anexo 10 – Lista de todos os
materiais disponíveis para a Resolução
de Problemas**

Lista de todos os materiais disponíveis para a Resolução de Problemas

1.	papel de seda
2.	elásticos
3.	algodão
4.	rolo de papel
5.	fita cola
6.	plasticina
7.	saco de plástico
8.	tesoura
9.	caixa
10.	bola de plástico
11.	cordel
12.	meia
13.	feltro
14.	paus
15.	esponja
16.	pano
17.	lã

**Anexo 11 – Grelha de resultados da
Disciplina de Estudo do Meio**

Grelha de resultados da Disciplina de Estudo do Meio

Parâmetros	1	2	3	4	5	Total
Cotações	3	2	3	1	1	10
Alunos						
D1	3	2	3	1	0,5	9,5
D2	1	1	1	0,5	0,5	4
D3	2	1,5	2	1	0,5	7
D4	1	1,5	0	1	1	4,5
D5	2	1,5	2	0,5	0,5	6,5
D6	2	1,5	3	1	0,5	8
D7	0	1,5	3	1	0,5	6
D8	1,5	1,5	2	0	1	6
D9	1,5	1,5	3	1	1	8
D10	1,5	1,5	2	1	1	7
D11	1	1	3	1	1	7
D12	3	1	3	1	1	9
D13	2	1,5	2	1	1	7,5
D14	1,5	1,5	3	1	1	8
D15	2	2	3	1	0,5	8,5
D16	3	1,5	2	1	0,5	8
D17	1,5	1,5	2	1	1	7
D18	2	2	0,75	1	1	6,75
D19	1,5	1,5	3	1	1	8

**Anexo 12 – Autorização Visita de
Estudo (projeto *Tu + Eu = Nós*)**

Jardim-Escola_____

Autorização Visita de Estudo

No âmbito do Projeto *Tu+Eu=Nós*, solicito a autorização de participação na Visita de Estudo à KidZania, no dia ___ de _____ de _____, partindo da escola às _____ horas e com chegada prevista para as _____ horas.

Solicito a entrega desta autorização até uma semana antes da data da Visita de Estudo de forma a realizar a reserva do autocarro e das entradas na KidZania, que terá o custo de _____ euros.

Professora_____

Assinatura:_____

Autorização Visita de Estudo

Eu, _____,
Encarregado de Educação, autorizo o meu educando

_____ a participar na Visita de Estudo à KidZania.

_____, _____ de _____ de 20____

**Anexo 13 – Consentimento para os
Encarregados de Educação (projeto *Tu +
Eu = Nós*)**

Jardim-Escola_____

Consentimento Projeto *Tu+Eu=Nós*

No âmbito do Projeto *Tu+Eu=Nós*, solicito a autorização de participação do seu educando neste projeto bem como a sua autorização para que lhe possam ser tiradas fotografias e realizadas filmagens que se destinem ao desenvolvimento deste mesmo projeto.

Será garantido o anonimato e em qualquer altura o seu educando pode abandonar este projeto sem prejuízo para ele. As imagens recolhidas constarão do trabalho final que será apresentado a todos os encarregados de educação e comunidades escolar no final do ano letivo.

Consentimento Projeto *Tu+Eu=Nós*

Eu, _____,
Encarregado de Educação, autorizo o meu educando

_____ a ser fotografado e filmado no âmbito do Projeto *Tu+Eu=Nós*.

_____, _____ de _____ de 20____

Anexo 14 – Ficha de jogo 1 (projeto

Tu + Eu = Nós)

Ficha de Jogo

“O jogo do Rato e Gato ...”

Espaço: Ginásio ou ar livre

Características: Jogo de confiança e quebra-gelo

Faixa Etária: 5-10 anos

Duração: 5-10 minutos

Material: Um objeto a escolha

OBJETIVOS A DESENVOLVER

- **Socialização**
- **Atenção**
- **Orientação Áudio-motor**
- **Sentidos**
- **Orientação espacial**
- **Velocidade de reação**
- **Cooperação**



Descrição do jogo:

Duas crianças designando uma o rato outra o gato, ficam no meio da roda formada pelo resto das crianças

O rato e o gato fecham os olhos enquanto o professor esconde um objeto entre as crianças que formam a roda;

Roda-se duas vezes ambos o rato e o gato e deixa-se (sempre ambos de olhos fechado e de gatas) o gato apanhar o rato;

O objetivo é o rato encontrar o objeto antes que o gato o apanhe pois o objeto salva o rato;

Três crianças da roda, escolhidas pelo professor, podem ajudar o rato a encontrar o objeto usando simplesmente as palavras quente e frio para preto e longe respetivamente;

O jogo acaba quando o rato encontrar o objeto ou o gato apanhar o rato.

Anexo 15 - Ficha de jogo 2 (projeto

***Tu + Eu = Nós*)**

Ficha de Jogo

“O sol brilha ...”

Espaço: Ginásio ou ar livre

Características: Jogo de apresentação

Faixa Etária: 5-10 anos

Duração: 5-10 minutos

Material: Não necessita de material



OBJETIVOS A DESENVOLVER

- Socialização
- Atenção
- Orientação Áudio- Visual
- Curiosidade sobre o outro

Descrição do jogo:

Uma criança fica no meio da roda formada pelo resto das crianças;

A criança que se situa no meio tem que dizer uma característica que vê em alguns colegas dizendo antes “o sol brilha”; (ex: o sol brilha para quem tem olhos azuis).

Ao dizer a característica, as crianças que a tem terão de mudar de lugar com outra criança que também a tem;

No momento da mudança de lugar a criança do meio tem de ocupar um lugar fazendo com que fique outra criança no centro da roda;

A criança que ficou na roda é quem agora diz uma característica;

O jogo continua até o professor desejar.

Anexo 16 – Ficha de jogo 3 (projeto

***Tu + Eu = Nós*)**

Ficha de Jogo

“E se fosse ...”

Espaço: Ginásio

Caraterísticas: Jogo de apresentação

Faixa Etária: 5-12 anos

Duração: 5-10 minutos

Material: Sem material



OBJETIVOS A DESENVOLVER

- **Relacionamento interpessoal**
- **Socialização;**
- **Atenção;**
- **Conhecimento do grupo.**

Descrição do jogo:

Um dos jogadores sai do ginásio e todos os outros escolhem um colega para ser o descoberto.

Quando o jogador entra no ginásio, faz perguntas a todos os outros para descobrir quem foi o colega escolhido. As perguntas devem ser deste género:

- E se fosse um animal, que animal seria?
- E se fosse um objeto, que objeto seria?
- E se fosse um filme, que filme seria?
- E se fosse um meio de transporte, que meio de transporte seria?

Os outros colegas respondem tendo em conta as características desse amigo (caraterísticas físicas, psicológicas, gostos, entre outras ...)

Anexo 17 – Ficha de jogo 4 (projeto

Tu + Eu = Nós)

Ficha de jogo

Quem me tocou?

Idade: 3-12 anos	Espaço: Ginásio	Duração: 30 min
Material: venda		Objetivos:. Conhecimento do outro;

Estratégia de desenvolvimento:

Os alunos estão sentados em círculo;

Ao centro estará um colega de olhos vendados;

Um colega do círculo levanta-se e diz “Olá” à pessoa que está vendada;

Pela voz, o cego tentará adivinhar quem lhe disse “Olá”.



Anexo 18 – Ficha de jogo 5 (projeto

Tu + Eu = Nós)

Ficha de Jogo



Espaço: Ginásio

Características: jogo de memorização

Faixa etária: 4 aos 9 anos

Duração: aprox. 10m

Objetivos a desenvolver:

Memorização

Concentração

Sentido da visão

Material: uma cortina e uma venda

Estratégia de desenvolvimento:

- Escolher uma criança para adivinhar quem está atrás da cortina;
- Vendar os olhos à criança escolhida;
- As restantes crianças escondem-se atrás da cortina e apenas mostram uma parte do corpo (ex. mãos);
- Quando todas estiverem escondidas retira-se a venda dos olhos à criança escolhida;
- A criança terá de adivinhar o maior número de pessoas possível;
- Em seguida escolhe-se outra criança e faz-se o mesmo, mas neste caso poderá ser com outra parte do corpo (ex. sapatos);
- O objetivo é perceber qual criança conhece melhor os colegas, vendo apenas uma parte do corpo.

Anexo 19 – Ficha de jogo 6 (projeto

Tu + Eu = Nós)

Ficha de jogo

Quem é quem?

Descrição do exercício: Individualmente, o aluno retira uma folha do seu caderno e redige de forma sucinta e informal algumas características com que se identifica (três ou quatro). Essas características poderão ser físicas, sociais, culturais, etc. posteriormente, essas folhas serão recolhidas pelo docente, misturadas e distribuídas aleatoriamente pelos alunos no momento de iniciar a atividade de “quebra-gelo”. O professor/ educador escolhe um aluno de forma aleatória, este dirige-se ao centro da sala, lê as características descritas na folha e tenta adivinhar quem é a pessoa. A pessoa que for descoberta prosseguirá com o jogo que apenas terminará quando todos os alunos tiverem encontrado a pessoa em questão.

Exemplo:

- Sou um rapaz;
- Tenho uma maneira esquisita de falar;
- Gosto de jogar futebol.

Resposta: Carlos

**Anexo 20 – Ficha de autoavaliação
dos alunos ao longo do trabalho de
projeto (projeto *Tu + Eu = Nós*)**

Ficha de autoavaliação dos alunos ao longo do trabalho de projeto (projeto *Tu + Eu = Nós*)

Nome: _____

Ano : _____ Turma: _____ Fase - _____

1. Avalia o teu desempenho no projeto *Tu + Eu = Nós* assinalando com uma cruz.

	Não	Poucas vezes	Muitas vezes	Sim
Tive um comportamento correto				
Particpei ativamente nas atividades.				
Fui autónomo				
Respeitei as opiniões dos outros.				
Cumpri as regras das atividades realizadas				
Tive capacidade para resolver os problemas				
Adquiri conhecimentos				
Senti-me motivado para participar no projeto				

2. Aponte 3 aspetos positivos e 3 aspetos negativos no decorrer desta fase.

**Anexo 21 - Ficha de avaliação da
evolução do projeto pelos professores
(projeto *Tu + Eu = Nós*)**

**Ficha de avaliação dos professores ao longo do trabalho de
projeto (projeto *Tu + Eu = Nós*)**

	____.ª fase – _____
Objetivos atingidos	
Objetivos que ficaram por atingir	
Aspetos positivos desta fase	
Aspetos negativos desta fase	
Aspetos a serem melhorados na próxima fase	
Outros aspetos que considere relevante	

**Anexo 22 - Avaliação do produto final
por parte dos alunos (projeto *Tu + Eu =
Nós*)**

Avaliação do Produto Final

1. Preenche o espaço, com uma cruz, de acordo com o teu trabalho ao longo do projeto.

INVESTIGAÇÃO	Nunca	Às vezes	Sempre
Identifiquei de forma clara o tema do projeto.			
Organizei de forma clara os assuntos que pesquisei.			
Investiguei diversas situações para resolver o assunto.			
Recolhi informações úteis de variadas fontes.			
Registei e analisei os dados que recolhi.			
Inventariei os recursos disponíveis.			

PROJETO	Nunca	Às vezes	Sempre
Escolhi a solução de acordo com o assunto a resolver.			
Elaborei diferentes estudos (fotografias, cartazes, listas...).			
Fiz alterações no que estava errado ao longo do projeto.			
Utilizei registos gráficos e elementos visuais adequados			
Elaborei um projeto tendo em conta a seleção de informação.			
Comuniquei de forma clara e correta os resultados.			

2. De uma forma geral achaste o projeto interessante? Se sim, aponta 3 aspetos positivos do projeto. Caso não tenhas considerado interessante, inúmera 3 aspetos a serem melhorados.

**Anexo 23 - Avaliação do produto final
por parte dos professores (projeto *Tu +
Eu = Nós*)**

Avaliação do produto final por parte dos professores
(projeto *Tu + Eu = Nós*)

Projeto: _____ **Data:** _____

1. Considerou o projeto útil? Porquê?

2. Aspectos positivos que considere pertinente referir.

3. Aspectos negativos relevantes que considere pertinente referir.

4. Parece-lhe que este projeto ajudou os seus alunos a criarem relações mais próximas com os colegas e a conhecerem-se melhor a si próprios? Porquê?

5. Dê algumas sugestões para melhor funcionamento de projetos futuros.
