

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

Maria Luciana Perestrelo Favila Vieira da Cunha Paredes

Lisboa, julho 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

Maria Luciana Perestrelo Favila Vieira da Cunha Paredes

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 Filomena Tomaz
Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, julho de 2018

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas. Por essa razão gostaria agradecer a todos os que de uma forma direta ou indireta contribuíram para realização do mesmo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, personalidade marcante pela sua cultura, educação, competência profissional e espírito forte, o meu sincero agradecimento por toda a sua disponibilidade para me acompanhar ao longo destes anos de formação não só em termos académicos, como também em termos pessoais. Muito obrigada pelo seu interesse, pela sua amizade e por me ajudar a crescer e a desenvolver as minhas potencialidades.

Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho pelo empenho em atualizar e projetar para o futuro o legado pedagógico de João de Deus e em obter o reconhecimento oficial do mestrado que agora termino.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, figuras decisivas na minha formação, agradeço a disponibilidade, a preocupação genuína, a partilha dos seus sólidos conhecimentos teórico-práticos e, acima de tudo, a possibilidade que me deram de alargar horizontes. Não posso deixar de expressar o meu profundo reconhecimento ao Professor Doutor José Maria de Almeida, por todo o auxílio na elaboração deste relatório, por todo o incentivo e por alimentar em mim a ambição de saber e fazer sempre mais e melhor.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação João de Deus, de um modo particular ao Pedro e à Filipa, colaboradores preciosos na minha pesquisa.

Às minhas colegas de curso, cuja boa disposição, simpatia e afeto foram essenciais para eu me sentir acolhida e feliz ao longo de toda a minha formação.

A todas as minhas amigas que me têm acompanhado neste percurso, agradeço a sua amizade, o seu carinho e estímulo constantes. Agradeço de uma maneira especial à Inês, à Carolina, à Sara, à Daniela P., à Alexandra, à Daniela G. e à Soraia cuja presença e colaboração foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos meus grandes amigos: o João, que me apoia incondicionalmente e nunca deixa de acreditar em mim e no meu trabalho, e o Pedro, pelas longas tardes de conversa e leitura com as quais me levou a ver o mundo sob outras perspectivas.

A toda a minha família – a quem nunca poderei retribuir a paciência, o tempo disponibilizado, a educação recebida e, acima de tudo, o amor que me dedicaram desde sempre. Quero agradecer de um modo particular às minhas queridas irmãs, primeiras companheiras de viagem; ao meu extremoso pai, poeta contador de histórias, com quem partilho tantos gostos, segredos e sonhos; e à minha querida mãe, que tanto contribuiu para realização deste relatório, mas principalmente por ser um modelo de mãe e mulher com o qual espero um dia, ainda que de longe, poder comparar-me.

A Deus, razão da minha existência, fonte e exemplo perfeito de Amor verdadeiro, que este e todos os meus trabalhos sejam sempre para Sua maior honra e glória.

Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV reúne uma série de experiências e aprendizagens realizadas no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em setembro de 2017 e terminado em julho de 2018, na Escola Superior de Educação João de Deus.

O relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Apresentação de uma Proposta de Projeto Educativo.

No primeiro capítulo são apresentados dez relatos. Estes relatos narram aulas, atividades ou situações vivenciadas em contexto de estágio, fazendo um paralelo com aquilo que a investigação defende.

No capítulo Planificações são apresentadas oito planificações, quatro de atividades em Educação Pré-Escolar, quatro de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As estratégias utilizadas são justificadas por literatura de referência.

Já o terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, apresenta quatro avaliações, duas aplicadas a grupos de duas faixas etárias diferentes da Educação Pré-Escolar e outras duas aplicadas em dois grupos de escolaridade distintos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados das avaliações são também discutidos e analisados neste capítulo.

O último capítulo versa sobre uma proposta de projeto educativo, denominado "Como é que eu vou mudar o mundo?". O projeto tem o objetivo de sensibilizar os alunos para a prática da solidariedade, articulando uma série de conteúdos e componentes das várias disciplinas.

O relatório termina com uma reflexão sobre o percurso realizado ao longo destes dois anos de mestrado e sobre as perspetivas que tenho para o futuro.

Palavras-Chave: Estágio Profissional, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This Professional Internship Report I, II, III and IV sums up several experiences and knowledge acquired within the scope of the Masters Degree apprenticeship training in preschool and elementary school education, begun on September 2017 and finished on July 2018, at Escola Superior de Educação João de Deus (Lisbon).

The report is divided in four chapters: Internship reports, Class planning, Evaluation devices and Educational project proposal.

The first chapter presents ten internship reports. These reports describe classes, activities and situations experienced during my internship, comparing my findings with research by reputed authors.

Chapter 2 presents eight class plans, four of which relate to kindergarten activities, the other four relating to elementary school classes. Chosen strategies are justified by reference literature.

The third chapter presents four evaluation examples, relating to two different age groups: two tests for preschool children and tests for two different primary school grade levels. Furthermore, evaluation results are examined and discussed and in this chapter.

The last chapter presents the educational project proposal "How will I change the world?". The project aims to educate students for solidarity, while it articulates contents and key elements of the several subject-matters concerned.

This report ends with a reflection on the progress made during the two years of the Masters apprenticeship and my future perspectives.

Keywords: Professional Internship, Preschool education, Primary school

Índice Geral

| | |
|---|-----|
| Índice de Figuras | XIV |
| Introdução | 1 |
| 1.1 Identificação e contextualização do Estágio Profissional | 4 |
| 1.2 Calendarização e Cronograma | 5 |
| CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio | 7 |
| 1.1. Síntese do capítulo | 7 |
| 1.2 Relatos de Estágio | 7 |
| 1.2.1 Relato 1 | 7 |
| 1.2.2 Relato 2 | 10 |
| 1.2.3 Relato 3 | 12 |
| 1.2.4 Relato 4 | 15 |
| 1.2. 5 Relato 5 | 18 |
| 1.2.6 Relato 6 | 20 |
| 1.2.7 Relato 7 | 24 |
| 1.2.8 Relato 8 | 26 |
| 1.2.9 Relato 9 | 30 |
| 1.2.10 Relato 10 | 33 |
| CAPÍTULO 2 – Planificações | 38 |
| 2.1 Descrição do capítulo | 38 |
| 2.2 Fundamentação teórica | 38 |
| 2.3 Planificações em quadro | 39 |
| 2.3.1 Planificação da Atividade da Área de Expressão de Comunicação | 39 |
| 2.3.2 Planificação da Atividade da Área de Conhecimento do Mundo | 41 |
| 2.3.3 Planificação da Atividade da Área de Expressão de Comunicação | 43 |
| 2.3.4 Planificação da Atividade da Área de Expressão de Comunicação | 45 |
| 2.3.5 Planificação de Aula da Disciplina de Português | 48 |
| CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação | 56 |
| 3.1 Síntese do capítulo | 56 |
| 3.2 Fundamentação teórica | 56 |
| 3.3 Avaliação da atividade do Domínio de Matemática | 58 |
| 3.3.1 Contextualização da atividade | 58 |
| 3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação | 58 |

| | |
|---|----|
| 3.3.3 Apresentação e análise de resultados | 60 |
| 3.4 Avaliação da atividade do Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | 62 |
| 3.4.1 Contextualização da atividade | 62 |
| 3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação | 63 |
| 3.4.3 Apresentação e análise de resultados | 64 |
| 3.5 Avaliação da atividade da disciplina de Matemática | 66 |
| 3.5.1 Contextualização da atividade | 66 |
| 3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação | 66 |
| 3.5.3 Apresentação e análise de resultados | 68 |
| 3.6 Avaliação da atividade da disciplina de História | 69 |
| 3.6.1 Contextualização da atividade | 69 |
| 3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação | 69 |
| 3.6.3 Apresentação e análise de resultados | 72 |
| CAPÍTULO 4 – Projeto Final " <i>Como é que eu vou mudar o mundo?</i> " | 74 |
| 4.1 Introdução ao tema do projeto | 74 |
| 4.2 Fundamentação teórica | 75 |
| Metodologia de projeto | 75 |
| A escolha do tema | 77 |
| 4.3 Desenvolvimento do projeto | 78 |
| 4.3.1 Problema | 78 |
| 4.3.2 Problemas parcelares | 78 |
| 4.3.3 Destinatários | 78 |
| 4.3.4 Entidades envolvidas | 78 |
| 4.3.5 Motivação e negociação | 79 |
| 4.3.6 Objetivos Gerais | 79 |
| 4.3.7 Objetivos específicos | 80 |
| 4.3.8 Planeamento | 80 |
| 4.3.9 Recursos | 82 |
| Recursos materiais | 82 |
| Recursos humanos | 82 |
| 4.3.10 Produtos Finais | 82 |
| 4.3.11 Avaliação | 82 |
| Do processo | 82 |

| | |
|---|----|
| Do produto final | 83 |
| 4.4 Calendarização | 83 |
| 4.5 Considerações finais | 83 |
| Reflexão – Considerações Finais | 85 |
| Referências Bibliográficas e Eletrónicas | 89 |
| Anexos | 99 |
| Anexo 1 – Planta da área da sala de televisão | |
| Anexo 2 – Material matemático utilizado na atividade assistida por pais | |
| Anexo 3 – Planta da sala de 3 anos | |
| Anexo 4 – Proposta de atividade "Livrinho de Vivaldi" | |
| Anexo 5 – Piscina da escola | |
| Anexo 6 – Folhas de registo da resolução do problema dos alunos | |
| Anexo 7 – Proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio | |
| Anexo 8 – Proposta de Atividade do domínio de Matemática | |
| Anexo 9 – Tabela de dupla entrada | |
| Anexo 10 – Protocolo Experimental | |
| Anexo 11 – Proposta de atividade do domínio de Matemática | |
| Anexo 12 – Grelha de correção da proposta de atividade do domínio de Matemática | |
| Anexo 13 – Proposta de atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | |
| Anexo 14 – Grelha de correção da proposta de atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | |
| Anexo 15– Proposta de atividade da disciplina da Matemática | |
| Anexo 16 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina da Matemática | |
| Anexo 17 – Proposta de atividade da disciplina de História | |
| Anexo 18 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de História | |
| Anexo 19 – Ficha modelo de avaliação intermédia do projeto pelos professores | |
| Anexo 20 – Ficha modelo de avaliação intermédia do projeto pelos alunos | |
| Anexo 21 – Ficha modelo de avaliação final do projeto pelos professores e encarregados de educação | |
| Anexo 22 – Ficha modelo de avaliação final do projeto pelos alunos | |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 –Cronograma de estágio | 6 |
| Quadro 2 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação..... | 39 |
| Quadro 3 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo | 41 |
| Quadro 4 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação..... | 43 |
| Quadro 5 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação..... | 46 |
| Quadro 6 – Planificação da disciplina de Português | 48 |
| Quadro 7 – Planificação da disciplina de Estudo do Meio..... | 50 |
| Quadro 8 – Planificação da disciplina de Matemática | 52 |
| Quadro 9 – Planificação da disciplina de História e Geografia de Portugal | 54 |
| Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho do domínio de Matemática..... | 60 |
| Quadro 11– Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita..... | 64 |
| Quadro 12– Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática..... | 68 |
| Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de História..... | 71 |
| Quadro 14 – Calendarização do projeto | 83 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Carros miniatura construídos pelos alunos | 24 |
| Figura 2 –Representações dos alunos..... | 45 |
| Figura 3 Resultados da avaliação da atividade do Domínio de Matemática..... | 60 |
| Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita..... | 64 |
| Figura 5 – Resultado da atividade da disciplina da Matemática | 68 |
| Figura 6 – Resultado da avaliação da atividade da disciplina de História | 72 |

Introdução

Reboul (2000, p.13) afirma que aprender é uma experiência humana fundamental,

Se não for satisfeita, tudo o que se pode aprender não é mais do que exterior ou fútil. Já Protágoras dizia que ao sair do seu ensino, as pessoas tornavam-se outras, não por possuírem mais instrução ou por se tornarem mais hábeis ou mais esclarecidas mas sim "outras". Outras, quer dizer, elas próprias, libertadas, livres de qualquer entrave, tendo descoberto o seu próprio estilo e o seu próprio rosto. Aprender a ser é a própria fórmula da sagesa, cujo fim não é tornarmo-nos mais sábios, mas sim felizes e livres. Aprender a ser, por último, revela-nos o verdadeiro substantivo do verbo aprender, a educação.

De facto, a educação torna-nos verdadeiramente livres. Antes de ela ser educada, na criança não existe mais do que uma série de disposições genéticas, é "através da aprendizagem (não apenas submetendo-se a ela, mas também rebelando-se contra ela e inovando a partir dela) que forjar-se-á a sua identidade irrepetível" (Savater, 1997, p.28). Claro que existe um certo condicionamento, mas não penso que este ponha em causa a liberdade originária do Homem. "A pior das educações potencia a humanidade do sujeito com o seu condicionamento, enquanto um ilusório limbo silvestre incondicionado mais não faria do que condicioná-la indefinidamente" (ibidem). Como afirmava o psicanalista Roheim "é um paradoxo tentar conhecer a natureza humana não condicionada, pois a essência da natureza humana é estar condicionada" (citado em Savater, 1997). A educação é apenas o ponto de partida que abre ao ser humano à possibilidade de escolha. "Se muitos são os que intervêm na formação de uma criança, é preciso não esquecer que é essa a criança o verdadeiro agente da sua própria educação" (Cabral, 2010, p.18). Daí a importância de se discutir sobre o melhor modo de tal condicionamento.

É frequente ouvir-se que a escola deve preparar a criança para o futuro, para o mundo em que ela está a crescer. Já Kant, em *Reflexões sobre a educação* afirma que a educação deve não só ter em vista a adaptação da criança ao mundo atual (até porque muitas vezes esse mundo está corrompido), mas acima de tudo a preparação da criança para que um mundo melhor possa surgir. Julgo que a escola deve procurar este ideal – construir um mundo melhor. Ora a luta social que hoje se impõe é particularmente difícil: "lutar pela afirmação da dignidade da pessoa humana, numa sociedade e numa

pseudocultura que fez do poder a meta última para atingir todos os meios e do dinheiro o veículo para chegar ao domínio do poder" (Ventura & Franco, 2011, p.22). No entanto, acredito que o ser humano é por natureza bom, que "não se encontram princípios que conduzam ao mal nas disposições humanas naturais (...) só existem no Homem sementes para o bem" (Kant citado em Savater, 1997). E ao mesmo tempo assumo perante a vida uma atitude contrária ao queixume – nada de novo desde os Estoicos! Considero que se algo nos ofende ou preocupa devemos pôr mãos à obra, com confiança e amor, para emendar o erro ou resolver o problema, porque a mudança somos nós que a construímos.

Tal como Kant, acredito que "a boa educação é precisamente a fonte donde emanam todos os bens deste mundo" (ibidem). Mas como educar bem? O fracasso do docente poderá significar frustração de expectativas, sonhos, direitos, desperdício de talentos e do potencial dos alunos. O ensino como arte e como ciência não pode ser separado do ensino como lugar de relação: não há Ensino sem Responsabilidade, não há Ensino sem Respeito (mútuo, nomeadamente entre docente e discente), sem Amor – pelas pessoas e pelos conteúdos transmitidos. Compreende-se então a magnitude da empreitada a que se propõe um professor. Naturalmente, uma boa formação inicial é uma peça-chave na construção de um docente. Flores e Simão (2009) afirmam que:

Tem-se reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões do ensino (p.8).

Durão e Almeida (2017) apontam que na formação inicial são necessárias experiências de prática pedagógica que contribuam de forma decisiva para a preparação dos professores. E, de facto, o estágio profissional foi para mim uma das unidades curriculares mais importantes em termos de aprendizagem.

O estágio responde a uma das maiores preocupações de todo o estudante – «Qual é a utilidade destas aprendizagens?» – ou seja, garante a "articulação entre teoria e a prática" (Severino, 2007, p.31). Só neste contexto é que o futuro professor compreende, por um lado, a importância daquilo que aprende no ensino superior; por outro, tem oportunidade de observar/ viver aquilo que estudou, o que faz com que a aprendizagem seja muito mais significativa. Como afirma Cabral (2014, p. 65) "há

coisas que têm de ser ensinadas mas a grande maioria daquilo que é verdadeiramente relevante só pode ser aprendido. E aprende-se fazendo". Ao mesmo tempo, a oportunidade para aplicar diferentes métodos e experimentar diversas atividades com as crianças para perceber o que resulta ou não, quais as melhores estratégias pedagógicas, que postura se deve adotar em sala de aula, entre outros, é indubitavelmente uma das maiores vantagens desta unidade curricular. Naturalmente, a reduzida experiência do futuro professor exige a presença de alguém mais experiente que o oriente na sua aprendizagem. "A formação deverá, em suma, inscrever-se numa perspetiva em que o supervisor da instituição de formação e o supervisor cooperante realizarão um trabalho conjunto, assumindo ambos o papel de facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem dos formandos" (Severino, 2007, p.42).

Acresce ainda o facto de a prática profissional ter a grande vantagem de envolver o futuro professor na dinâmica escolar, colocando-o em todo o tipo de situações – visitas de estudo, festas de natal, aulas, perante casos de discórdia ou violência entre os alunos, entre outros. Isto permite que o estudante vá adquirindo progressivamente mais à vontade para gerir o dia-a-dia agitado que esta profissão implica. Sarmiento (citado em Severino, 2007) defende que "a aquisição de algumas competências só ocorre pelo confronto com os problemas que o real coloca, na rede de interações que se estabelece". E não havendo dúvida de que "as pessoas aprendem através de processos de interação com os outros" (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 121), importa destacar que o estágio implica ainda aprender a gerir relações com todos os membros incontornáveis e estruturantes da escola – encarregados de educação, outros professores, diretores e pessoal auxiliar.

O Relatório de Estágio Profissional resulta precisamente do reconhecimento da importância destas Unidades Curriculares para a formação inicial dos professores. Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta dez relatos de estágio; o capítulo seguinte contém oito planificações; o terceiro capítulo identifica um conjunto de dispositivos para avaliar quatro atividades/aulas realizadas; por fim, o último capítulo apresenta uma proposta de atividade.

1.1 Identificação e contextualização do Estágio Profissional

A primeira escola onde estagiei é uma instituição de ensino privado, fundada no ano 1975, abrangendo as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício é grande, as salas são espaçosas e têm janelas grandes que permitem a entrada de luz natural. Existem dois espaços de recreio bastante grandes, um para as crianças da Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do Ensino do 1.º Ciclo. O espaço reservado aos grupos de 3, 4 e 5 anos organiza-se em torno de um grande salão. É nesse salão que os dois grupos de 4 anos, separados por biombos, desenvolvem as suas atividades. A entrada para as salas dos dois grupos de cinco anos e para a sala do grupo de três anos faz-se pelo salão – importa referir que os dois grupos de três anos encontram-se na mesma sala, separados por um móvel. A entrada para o refeitório também se faz pelo salão. Existe ainda uma casa-de-banho no salão que é utilizada por estas três faixas etárias. Tanto nas salas como no salão é notória uma preocupação com a decoração. Nos placards estão alguns desenhos e propostas de trabalho realizadas pelas crianças, nos biombos e nas paredes há algarismos e letras coloridas. Nestes espaços também é possível encontrar quadros de aniversário, de comportamento e de presença; há também fotografias das crianças com as respetivas famílias e em atividades escolares.

O meu segundo estágio semestral realizou-se num estabelecimento de ensino privado, cujas valências são Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício principal foi desenhado pelo arquiteto Raul Lino e, tendo em conta que já existe há 103 anos, apresenta um estado de conservação razoável. No seu interior, nota-se uma preocupação com a apresentação dos corredores, que estão primorosamente decorados. Das doze salas de aula disponíveis, cinco estão reservadas para as crianças da educação pré-escolar – duas para os dois grupos de crianças de três anos, duas para os dois grupos de crianças de cinco anos e uma para um dos grupos de quatro anos. Os restantes dois grupos de quatro anos dividem a grande área do salão. O salão é talvez o espaço menos caracterizado, enquanto local de atividades diárias dos quatro anos - não se veem muitos trabalhos, quadros de registo, desenhos ou fotografias das turmas em questão. Isto justifica-se pelo facto de ser o salão um espaço de confluência de todas as turmas – o salão é o local onde todas as crianças são recebidas no inverno, é o local onde várias turmas almoçam e é também o espaço da permanência.

Existem dois espaços de recreio de tamanho considerável, um para as crianças da fase pré-escolar e outro para as crianças de 1.º e 2.º ciclo. Importa referir que, semanalmente, as crianças da educação infantil têm acesso à biblioteca, à sala de informática e ao ginásio.

Realizei o estágio profissional do terceiro e o quarto semestres numa IPSS, cujo âmbito de serviços abrange Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício não é novo, no entanto, é muito agradável: as salas espaçosas permitem a entrada de muita luz natural e a decoração é engraçada. Todavia, a disposição das salas do primeiro ciclo não é a melhor, já que muitas são salas de passagem, pelo que as aulas são frequentemente perturbadas. Existem três espaços de recreio, um para as crianças da Educação Pré-Escolar (semicoberto) e dois para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (um coberto e um descoberto). Para além das salas de atividades da Infantil e das salas de aulas, existem um ginásio, uma biblioteca, uma sala de reuniões, uma sala de computadores, uma sala de cerâmica e uma sala de professores.

Vale a pena referir que ambas as escolas oferecem aos alunos do 1.º Ciclo uma série de aulas lecionadas por professores especializados, nomeadamente de expressão musical, educação física, expressão plástica, cerâmica e inglês.

1.2 Calendarização e Cronograma

O cronograma de estágio que se segue, quadro 1, apresenta todos os estágios realizados, a elaboração deste relatório e os trabalhos desenvolvidos durante os dois anos de mestrado. Para melhor compreensão do quadro, os estágios são apresentados em primeiro lugar com as respetivas datas e enquadrados no correspondente semestre letivo. De seguida, são elencadas as restantes atividades que foram realizadas ao longo de todo mestrado, como as reuniões de estágio e as orientações tutoriais.

Durante os dois primeiros semestres de mestrado estagiei com grupos de educação pré-escolar de duas instituições escolares diferentes, tendo passado pelas três faixas etárias. Neste primeiro ano, houve dez reuniões de estágio com as professoras orientadoras e as professoras da equipa de supervisão.

No quarto e terceiro semestre estagiei com turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, todas da mesma escola. Neste segundo ano de mestrado realizaram-se oito reuniões de estágio.

Tivemos também acompanhamento tutorial semanalmente e uma aula semanal de Apoio ao Relatório de Estágio nos 1.º, 3.º e 4.º semestres.

Quadro 1 –Cronograma de estágio

| Semestre | Atividade | | Data |
|------------------------|--|---|---|
| 1.º | Estágios em Educação Pré-Escolar | Estágio intensivo com grupos de 3, 4 e 5 anos | 19/09/16 a 07/10/17 |
| | | Estágio com grupo de 5 anos | 11/10/16 a 18/11/16 |
| | | Estágio com grupo de 4 anos | 21/11/16 a 16/12/16 |
| | | Estágio com grupo de 3 anos | 02/01/17 a 10/02/17 |
| 2.º | | Estágio intensivo com grupo de 3 anos | 13/02/17 a 17/02/17 |
| | | Estágio com grupo de 3 anos | 07/03/17 a 31/03/17 |
| | | Estágio com grupo de 5 anos | 03/04/17 a 12/05/17 |
| | | Estágio com grupo de 4 anos | 16/05/17 a 30/06/17 |
| 3.º | Estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico | Estágio intensivo com turmas de 1.º ciclo | 18/09/17 a 06/10/17 |
| | | Estágio com turma de 2.º ano | 09/10/17 a 04/10/17 |
| | | Estágio com turma de 1.º ano | 08/10/17 a 09/02/17 |
| | | Estágio com turma de 4.º ano | 05/03/18 a 04/05/18 |
| | | Estágio com turma de 3.º ano | 07/05/18 a 06/07/18 |
| Do 1.º ao 4.º semestre | | Reuniões de estágio | 2 reuniões em 11/16 2 reuniões em 01/17 1 reunião em 03/17 2 reuniões em 04/17 2 reuniões em 05/17 1 reunião em 06/17 1 reunião em 11/17 2 reuniões 01/18 1 reunião em 03/18 1 reunião em 04/18 2 reuniões em 05/18 1 reunião em 06/18 |
| | | Orientação tutorial | 1x por semana |
| | | Elaboração do relatório de estágio profissional | 5/01/17 a 6/06/18 |

CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Este primeiro capítulo apresenta dez relatos de situações que observei em estágio e que foram particularmente significativas para a minha aprendizagem. Os relatos não se cingem exclusivamente a atividades/aulas que observei ou dinamizei/lecionei, incluem também uma série de situações que vivenciei no espaço escolar, pois escola e a aprendizagem não está confinada ao espaço da sala de aula.

1.2 Relatos de Estágio

1.2.1 Relato 1

No meu estágio com o grupo de 3 anos observei com alguma regularidade a educadora a colocar as crianças a ver televisão durante cerca de 15/20 minutos, antes do almoço. Tendo em conta que a questão da utilização dos meios audiovisuais por crianças é uma questão polémica, sobre a qual a American Academy of Pediatrics [AAP] (2017) se tem debruçado nos últimos anos, julgo ser proveitoso refletir sobre uma das situações que observei.

Numa das terças-feiras de janeiro de 2017, o dia estava particularmente frio, por isso a educadora decidiu retirar o grupo de três anos do espaço de recreio exterior – de facto, segundo o Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro, art. 48.º, é dever do educador de infância "velar pela saúde e bem-estar das crianças".

As crianças foram sentadas no meio do salão em frente a um grande televisor. Separados por biombos estavam, do lado direito e do lado esquerdo do salão, os espaços dos 4 anos A e B, respetivamente. O barulho no salão e o volume reduzido do som da televisão não permitia ouvir qualquer som vindo do aparelho.

O aparelho foi ligado às 11h 35m e desligado às 11h 55m: portanto, as crianças estiveram cerca de 20 minutos a ver televisão. A AAP (2017) recomenda que para crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, o uso da televisão seja limitado a uma hora diária. O período em que as crianças estiveram expostas à televisão está dentro das orientações dadas pela AAP.

No entanto, vale a pena abrir aqui um parêntesis: os estudos realizados pela referida entidade que incidiram no acesso à televisão em casa revelaram que "as crianças estão a crescer num ambiente saturado pelos media ("media-saturated"), com acesso quase universal à televisão" (Vandewater et al., 2006, p.1006). Uma das preocupações reveladas nestes estudos é que ainda não existem dados sobre o número médio de horas de televisão a que as crianças são expostas na escola. O debate em torno do número de horas relaciona-se com o facto de vários estudos apresentarem a conclusão de que "a exposição precoce à televisão está associada com o desenvolvimento de problemas de atenção" (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe & McCarty, 2004, p.708). Christakis et al. (2004) puseram "a hipótese de que a exposição à televisão durante períodos críticos do desenvolvimento sináptico poderia estar associada ao desenvolvimento de problemas de atenção" (p.708). Os investigadores analisaram o número de horas de televisão vistas em casa por crianças de 1 e 3 anos, e associaram este facto com os problemas de atenção desenvolvidos ou não pelas mesmas crianças aos 7 anos. Variáveis tidas em conta como ambiente em casa, suporte emocional, depressão materna, estimulação cognitiva e rendimento familiar revelaram ser indiferentes para o estudo. A conclusão foi "que 1-SD aumento no número de horas de televisão vistas com 1 ano de idade está associado a um aumento de 28% de probabilidade de ter défice de atenção aos 7 anos (...) o mesmo acontece com o número de horas vistas aos 3 anos" (idem, p.710).

Voltando à atividade que estava a descrever, apercebi-me que a escolha do programa televisivo obedeceu a um critério – o perfil do canal. A educadora selecionou o *Disney Channel* – um canal indicado para crianças entre os 3 e os 14 anos de idade. No espaço de tempo em que estiveram sentadas as crianças viram o fim da série "Rebbik Rabbit", uma curta-metragem do "Mickey Mouse" e o início da série "Randy Cunningham: Ninja Total". Importa referir que apesar de esta não ser uma questão pacífica "algumas pesquisas revelaram que programas educativos podem promover a atenção e a leitura" (idem, p.712), nenhum dos programas acima referidos tem um teor educativo. Neste ponto, as recomendações da AAP não estão a ser seguidas, já que esta Associação recomenda que o adulto faça uma seleção de programas de alta qualidade. Note-se ainda que o último programa visto pelas crianças no quadro da atividade descrita – "Randy Cunningham: Ninja Total" – apresentava cenas violentas com lutas e monstros. Passados poucos minutos do programa começar, as crianças A3, B4 e B5 (ver

planta da sala no anexo 1) começaram a lutar. Naturalmente, esta situação pode ter várias explicações. Por um lado, as crianças podiam estar cansadas de ver televisão, pelo que desviaram a sua atenção para outra atividade. Por outro lado, existem uma série de estudos, por exemplo: *Physician Guide to Media Violence* e *Big World, Small Screen: the Role of Television in American Society* que concluíram que a exposição a programas violentos aumenta o risco de comportamento agressivo em certas crianças e adolescentes.

Algo que os três programas referidos têm em comum é o facto de terem movimento e mudanças de imagens rápidas, são «fast-paced cartoons». Há estudos que apontam como principal malefício da televisão o movimento rápido da imagem. "A «overstimulation hypothesis» é baseada na teoria de que a velocidade surreal de alguns programas pode sobrecarregar o cérebro ou partes dele, levando a deficiências a curto ou a longo prazo" (Christakis, 2011, p.1). Uma pequena experiência, *The immediate impact of different types of television on young children's executive function*, permitiu constatar que crianças que viam nove minutos de bonecos animados acelerados demonstravam menor capacidade para desenvolver atividades cognitivas do que crianças a quem tinha sido proposto fazer um desenho, ou ainda crianças que tinham ficado a ver televisão educacional.

Note-se que nenhuma criança se retraiu, mostrou medo ou chorou, apesar de os desenhos animados apresentarem mudanças de imagem rápida, ou um conteúdo demasiado violento para a faixa etária envolvida na atividade. Isto demonstra que todas as crianças envolvidas estão habituadas a esta sobreestimulação. "Uma criança de dois, três ou quatro anos que não está acostumada a ela (à sobreestimulação) começa por uma forte impressão e uma reação de rejeição que pode provocar medos, choros e tensão" (L'Ecuyer, 2012, p.52). Do grupo de 24 crianças, a maioria ficou sentada, impassível durante 20 minutos. Apenas a A1 esteve sempre irrequieta e não demonstrou qualquer interesse na televisão, pelo que foi chamada à atenção pela educadora; C3 e C6 estiveram distraídas, não prestaram atenção à televisão, mas não fizeram barulho, nem incomodaram nenhuma outra criança, por isso nunca foram chamadas à atenção; D3 começou a cantar o hino da escola, foi repreendida, parou e concentrou-se na televisão. Quando o grupo foi chamado para fazer o "comboio", a televisão continuou ligada, e como resultado várias crianças continuaram impassíveis a olhar para ela. Tiveram de ser

chamadas duas ou três vezes até se aperceberem que estavam a ser chamadas, porém nenhuma criança chorou ou se zangou por ser obrigada a deixar de ver televisão.

Todos os documentos referidos reconhecem que "neste momento, há mais coisas desconhecidas do que conhecidas, em termos do impacto da televisão no desenvolvimento de crianças pequenas" (Vandewater et al., 2006, p.1014). Ainda assim, estes estudos revelam dados importantes que não podem ser ignorados, embora a AAP admita que ainda não conseguiu divulgar estes dados à generalidade da população. De uma maneira geral, os educadores "simplesmente desconhecem as recomendações (da APP)" (ibidem).

1.2.2 Relato 2

No dia 3 de fevereiro de 2017, os grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos do jardim-escola onde eu estava a estagiar foram ao teatro Politeama ver a peça de teatro *A Pequena Sereia* de Filipe La Féria.

Antes de mais é essencial compreender o que significa teatro. A palavra teatro provém do grego «teatron» e do latim «teathru» e "de um modo completo, envolve o representar, num espaço próprio, de uma peça teatral, sendo os diferentes papéis desempenhados por atores" (Sousa, 2003a, p.77). É considerada uma forma de Arte que, numa visão simplista, é uma atividade humana ligada às manifestações de ordens estéticas e comunicativas. Se considerarmos a educação "como algo que tem por objetivo a formação equilibrada da personalidade (...) as artes, como todos os outros elementos culturais, fazem naturalmente parte desta educação" (idem, p.81). Portanto, a ida ao teatro é já, por si só, uma situação positiva, pois demonstra uma preocupação com o desenvolvimento holístico da criança.

O espetáculo assistido por este grupo de crianças é um tipo de teatro infantil que se enquadra na "vertente do teatro para crianças, escrito, produzido e representado por adultos" (Bastos, 2006, p.29). Os objetivos imediatos deste tipo de teatro são "despertar o gosto e a sensibilidade das crianças por esta forma de arte, ao mesmo tempo que, com uma criteriosa seleção de peças ajudar a escola nos seus esforços educacionais no âmbito da formação estética, cívica e moral" (Sousa, 2003a, p.83). A peça de teatro em questão, *A Pequena Sereia*, apesar de defender o amor e o perdão, dificilmente pode ser considerada uma peça transmissora de valores morais, já que algumas das personagens

principais como o Caranguejo, a Pequena Sereia e o Tritão têm atitudes reprováveis, como mentir, desobedecer ou encolerizar-se. Todavia, qualquer pessoa da área da Psicanálise poderia alegar que é fundamental para as crianças contactar com contos de fadas (como é o caso da história em questão). De facto, "os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si" (Bettelheim, 2002, p.14). Além do mais "a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus desvaneios, e com isso orientar melhor a vida" (ibidem). No entanto, a versão apresentada por La Féria está mais próxima da versão da Disney, do que da original, recolhida e transcrita por Christian Hans Anderson. Uma série de elementos fundamentais da história foram suprimidos, pelo que esse argumento perde validade.

Ainda assim, esta peça tem imenso valor por "tão-somente despertar (na criança) a sensibilidade para a compreensão e para o gosto daquelas artes (teatrais), finalidade estas que hão de ser fermento e seiva que ajudarão a formar o todo da personalidade" (Fonseca citado em Sousa, 2003a,).

Todas as crianças estiveram bem sentadas, concentradas no espetáculo, sem se distraírem durante os 60 minutos de duração da peça. Nas suas caras era possível ver aquilo que Catherine L'Ecuyer apelida de «asombro», quer isto dizer, o deslumbramento. Penso que isto se deve a vários fatores.

Em primeiro lugar, o facto de a peça ser um musical cativou de imediato as crianças. Sabe-se que qualquer ser humano se sente cativado pela música, pois esta "é um imperativo biológico" (Sousa, 2003b, p. 55). De facto, "as crianças pequenas são conhecidas por apresentarem capacidades inesperadas para perceber e responder às componentes básicas de música" (Weinberg, 1999, cit. por Sousa, 2003b, p. 55).

Por outro lado, havia muito movimento e cor no palco. As personagens dançavam e eram expressivas nos seus movimentos. Com frequência utilizou-se o arnês para elevar as personagens, o que provocava grande espanto nas crianças. Tanto o guarda-roupa, como o cenário eram apelativos e utilizavam cores garridas. Reconheceu-se que nos mais pequenos "a preferência pelas cores vivas e contrastantes é uma característica dominante" (D'Alte Rodrigues, 2002, p.40).

Outro elemento chave para o sucesso deste espetáculo foi o facto do texto ser simples. As personagens utilizavam uma linguagem correta e acessível, recorrendo com

frequência ao humor. Não foi uma daquelas "peças demasiado pesadas e enfadonhas para o envolvimento (e paciência) das crianças, ou demasiado pueris e disparatas" (Sousa, 2003a, p.84). Aliás, as personagens a dada altura interpelaram os pequenos espectadores, que responderam com entusiasmo.

1.2.3 Relato 3

No dia 30 de março de 2017, assisti a um dia de *escola aberta* (os familiares, mediante uma marcação com a diretora, permanecem na sala da criança durante uma manhã). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) afirmam que

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico (...) A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo (p.16-17).

Dado que a turma tem 25 crianças de três anos, os pais nunca são recebidos todos no mesmo dia. Compreende-se assim que "o planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem" (idem, p.28). O facto de esta atividade ser realizada anualmente comprova que esta escola está empenhada em incluir os pais na dinâmica escolar, algo fundamental já que como afirma Reis (2008) "é consensual entre os autores, dizer-se que quando os pais se envolvem na educação dos filhos estes obtêm melhor aproveitamento escolar" (p.76).

No dia apazado vieram 22 adultos, todos eles pais e mães, assistir às atividades. O dia começou como habitualmente, com as canções de roda no salão para receber as crianças, que estavam excitadas, mas nenhuma parecia assustada ou chorou.

Terminadas as canções de roda, o grupo, seguindo a habitual rotina diária, foi à casa de banho, arrumou os seus casacos e sentou-se no tapete. Note-se que a preocupação da educadora de manter a rotina é um ponto-chave para as crianças não chorarem ou fazerem birra "porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e a tranquilizar" (Cordeiro, 2007, p.286).

Depois de uma breve palavra de acolhimento aos pais e às crianças, a educadora começou a contar a história *De que cor é um beijinho?*

Oito crianças chegaram atrasadas, o que quebrou o ritmo da aula. A educadora teve de parar a atividade, cumprimentar cada criança e explicar o que estava a fazer. Duas dessas crianças, ao entrarem na sala, começaram a chorar e a educadora teve de despender mais tempo para as acalmar. A reação destas crianças demonstra bem como o cumprimento de horários e rotinas tem importantes efeitos no sentimento de segurança e de autonomia das crianças (Zabalza, 1998). Verifica-se que estas crianças, por alteração da rotina habitual, ficaram assustadas ao entrar numa sala cheia de gente onde estava a decorrer uma atividade.

Naturalmente também, a entrada tardia destas crianças foi perturbadora para o grande grupo, que rapidamente se distraía e enfadava com as constantes interrupções. A educadora aproveitou este momento para lembrar aos pais a importância de as crianças chegarem a horas ao jardim-de-infância, afim de não perturbarem o bom ritmo das atividades. A franqueza com que a educadora se dirigiu aos pais e a forma respeitosa e compreensiva com que os pais receberam esse reparo levaram-me a concluir que existe um bom clima de comunicação entre esta educadora e estes pais. Vale a pena lembrar que autores como Estanqueiro (2012) defendem que este clima de diálogo é uma maneira de garantir a boa integração da criança no grupo e promover o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim que a educadora acabou de ler a história, pediu às crianças para se sentarem nos respetivos lugares nas mesas para trabalhar o domínio da matemática. A ajuda dos pais foi requisitada para distribuir o material pelas crianças. Este material consistia num gráfico por criança e uma caixa de Cuisenaire por cada uma das cinco mesas (ver anexo 2). Este é um material matemático constituído por "reguinhas, barras ou peças coloridas. São prismas quadrangulares com dez cores e dez comprimentos diferentes. (...) A peça branca é a peça padrão e serve de medida a todas as outras peças" (Caldeira, 2009a, p.128).

Logo depois, a educadora fez passar pelos pais um saco enorme, de onde cada um tirava um «beijinho» (um coração feito em feltro – ver anexo 2). Do saco saíram corações vermelhos, amarelos, azuis, verdes e cor-de-rosa. Em uníssono, o grupo contou quantos corações de cada cor existiam. Ao mesmo tempo, cada um completava o seu

gráfico com a peça do Cuisenaire correspondente ao número de corações de cada cor. Este tipo de tarefa, que promove a "classificação, contagem e comparação pode considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados" (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59). Esta atividade é essencial no jardim-de-infância já que "a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo atual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico" (ibidem).

Durante a realização de atividades apenas quatro pais se aproximaram dos seus filhos para acompanhar o seu raciocínio, os restantes limitaram-se a observar. Foi surpreendente notar que todas as crianças completaram o gráfico sem dificuldade.

As crianças A1, A4, B3, C5 e E3 (ver planta da sala – anexo 3) procuravam chamar a atenção dos pais, chamando-os em surdina, acenando, levantando as peças, gesticulando e rindo para os pais. O pai de A1 parecia preocupado com este comportamento do filho e pedia-lhe que se concentrasse no trabalho.

Quando as crianças terminaram o gráfico, todos os pais aproximaram-se dos seus filhos, que lhes mostravam o seu trabalho com orgulho e satisfação. Apesar do movimento e barulho que se gerou a educadora conseguiu captar a atenção das crianças, para fazer a análise dos dados. Uma vez que as crianças tinham Educação Física, houve pouco tempo para realizar esta tarefa. Ainda assim, a educadora levou as crianças a observarem, pela altura das barras, qual a cor de coração que tinha saído do saco em maior quantidade e qual a cor de coração que tinha saído em menor quantidade. Note-se que a criança C2 quando questionada sobre qual a cor de coração que tinha saído em menor quantidade confundiu a cor da barra de Cuisenaire com a cor do coração. Algo perfeitamente natural, tendo em conta a idade da criança.

Seguiram-se as atividades de Educação Física e de Língua Inglesa. À hora do lanche da manhã, pais e filhos redigiram uma mensagem num coração de papel para deixar na sala e partilharam bolachas tradicionais "beijinhos". Os pais e as crianças estavam notoriamente felizes, conversavam uns com outros, riam muito alto e observavam os trabalhos expostos na sala. As crianças cujos pais não estavam presentes eram facilmente integradas nas conversas e brincadeiras, nenhuma foi posta de parte.

Naturalmente, a educadora e eu dávamos mais atenção a essas crianças com pequenos mimos e brincadeiras. Na altura dos pais se irem embora, algumas crianças choraram.

Julgo que este relato ilustra bem uma reflexão de Zabalza (1998), que em poucas linhas explica porque é tão importante a escola promover atividades que envolvem os pais na dinâmica escolar:

Este tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com formas de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem em sua casa. Também os(as) professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas (p.55).

1.2.4 Relato 4

No dia 14 de março de 2017 realizei uma atividade com a turma de 3 anos sobre Vivaldi. Desta forma, pretendia trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente os domínios de Educação Artística e domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Esta atividade foi realizada depois da sesta e do recreio, por isso antes de começar pedi às crianças para se sentarem no tapete, conversei um pouco com o grupo e cantei uma canção, para que elas pudessem acalmar e concentrar-se. Tive este cuidado porque observei que "as pessoas que cuidam das crianças procuram interagir sempre com a criança (...) de uma forma calorosa, não apressada (...) os educadores tentam adequar o seu ritmo ao ritmo do bebé ou da criança, respondendo às ações e indícios nos tempos estabelecidos pelas crianças" (Post & Homann, 2003, p.69).

De seguida, apresentei o livro *The Story Orchestra: Four Seasons in One Day*. Este é um livro inglês com umas belíssimas ilustrações de Jessica Courtney-Tickle; conta a história de uma menina, Isabelle, que viaja pelas quatro estações num só dia. O livro tem botões que, premidos, deixam ouvir excertos da composição de Vivaldi *Quatro Estações*. Uma vez que a história é escrita em língua inglesa, eu traduzi-a. Ao escolher este livro, tinha o objetivo de garantir às crianças o acesso à arte e à cultura

artística, "alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, (...) de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo" (Silva et al., 2016, p. 47). De facto, "as recentes metodologias pedagógicas artísticas não incidem apenas na sua prática formal e morfológica mas fundamentalmente numa aprendizagem erudita adquirida através de uma maior abrangência da experiência estética" (Consiglieri, 2017, p.91).

As crianças gostaram muitíssimo do livro. Por um lado, porque tem imagens grandes, bonitas e coloridas, por outro lado por ser uma história musical. Note-se que embora esta turma tenha alguns elementos muito energéticos, que por vezes manifestam dificuldade em acalmar-se, nenhum demonstrou cansaço ou impaciência enquanto li esta história. Todas as crianças, sem exceção, estavam verdadeiramente deslumbradas. Inclusive, quando pedi ao grupo que se levantasse para formar uma meia-lua, três crianças continuaram paradas a olhar com pasmo para o livro. Aqui está bem patente o que afirma Consiglieri (2017): "a fruição e contemplação, bem como a interpretação e reflexão sobre as obras de arte, revelaram-se como um instrumento de trabalho, (...) que permite o desenvolvimento do sentido crítico e estético" (p.92).

Sentei então as crianças voltadas para uma folha de papel cenário onde estava desenhada uma grande pauta musical. Comecei por explicar que, tal como os escritores escrevem histórias, os músicos escrevem música, falei-lhes da função da pauta, e aproveitei para lhes dar a conhecer um pouco sobre Vivaldi. Em seguida, expliquei que ao som da música íamos "escrever" na pauta o que ouvíamos. Esclareci que se escrevia da esquerda para a direita e de baixo para cima. Tanto as *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* [OCPE], como os *Textos de Apoio ao Educador de Infância* referem que para estimular a emergência da escrita os educadores devem procurar os vários aspetos figurativos da escrita, nomeadamente, a orientação da escrita.

Depois, pedi às crianças que fechassem os olhos e ouvissem um excerto do *Outono* de Vivaldi. Quando abriram os olhos perguntei a alguns elementos da turma de que cor é que aquela música lhes parecia ser: após um momento de deliberação decidiu-se que a música era encarnada. Tinha com isto o objetivo de desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças, já que "o subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação" (Silva et al., 2016, p. 55). Peguei então num lápis de cera encarnado e comecei a desenhar na pauta ao som da música. Desenhei uma linha

contínua que subia e descia consoante a altura das notas e a minha mão trabalhava mais rápida ou mais lentamente consoante o ritmo da música. Logo pedi a uma criança que viesse continuar o meu trabalho, "escrevendo" a música no papel. Inicialmente, receando que o menino não conseguisse fazê-lo, segurei a sua mão e ajudei-o. No entanto, a educadora aconselhou-me a deixá-lo experimentar sozinho e, de facto, o menino não teve qualquer dificuldade. Talvez o medo do erro nos impeça por vezes de dar espaço às crianças para experimentar algo novo sem ajuda. Porém, não se deve temer que as crianças errem, pois como afirmava Freud "de erro em erro a verdade vai sendo descoberta" (Citador, 2018). Reconheço que é extremamente importante trabalhar a independência e a autonomia, dando "oportunidade e tempo às crianças para realizar as tarefas do dia-a-dia" (Silva et al., 2016, p.38).

Voltando à nossa atividade de sensibilização musical, quando o menino acabou de desenhar na pauta, pedi às crianças que se sentassem nos respetivos lugares nas mesas e distribuí um livrinho de Vivaldi a cada um (anexo 4). O livro tem uma pauta em cada página, onde as crianças deveriam "escrever" a música da *Primavera*, do *Verão*, do *Outono* e do *Inverno* de Vivaldi. Nesta altura, deparei-me com uma situação inesperada: o volume do rádio estava muito baixo pelo que era difícil ouvir a música e as crianças começaram a dispersar. Já há mais de cem anos Bagley (1907) afirmava que a única forma de um professor se assegurar que as aulas correriam bem era ser minucioso na preparação e execução das tarefas, o que implica, naturalmente, a verificação do material que será utilizado na aula. É algo tão elementar que por vezes acaba por ser esquecido. Confesso que este momento foi muito perturbador, visto que cortou o ritmo da atividade e levou-me a desviar a minha atenção do grupo para o problema do som. Só quando consegui arranjar uma outra solução – colocar a música no telemóvel, utilizando uma coluna amplificadora para difundir o som, é que pude voltar a concentrar o grupo no trabalho e levar a atividade até ao fim.

Reparei que algumas crianças já tinham a orientação da escrita completamente adquirida, outras não. Duas ou três já escreviam da esquerda para a direita, no entanto, não tinham a direcionalidade de cima para baixo adquirida. Apercebi-me ainda de uma situação curiosa: algumas crianças, nas primeiras páginas, desenharam as linhas seguindo a orientação da escrita e nas últimas páginas não o fizeram. Sobre este ponto, Mata (2008) afirma que "o facto de as crianças se aperceberem da orientação da escrita não significa que passem a utilizá-la sistematicamente: mudam por vezes a orientação,

tanto por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por necessidade" (p.37). A mesma autora afirma que estes "avanços e retrocessos" não só são naturais, como até são desejáveis, já que "é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções do nosso sistema de escrita" (ibidem).

1.2. 5 Relato 5

Ao longo da licenciatura estagiei essencialmente com grupos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que, ao iniciar o estágio com grupos de Educação Pré-Escolar, senti muita dificuldade em trabalhar com estas crianças mais pequenas. Houve um grupo de educadoras e supervisoras que na sua ação de orientadoras da prática pedagógica foram essenciais para que eu pudesse ultrapassar essas dificuldades e até um certo receio de não ter aptidão para ser educadora, pelo que me parece pertinente refletir sobre isso.

A educadora do grupo dos 3 anos com quem estagiei no segundo semestre foi uma das pessoas que mais me ajudou neste processo de aprendizagem. No dia 13 de março de 2017 realizei a minha primeira atividade com o grupo de três anos, cujo objetivo era trabalhar a identificação da forma, da cor e a lateralização. Para o fazer escolhi partir de um material matemático que o grupo já conhecia – blocos lógicos. "Um conjunto de blocos lógicos é constituído por 48 peças que diferem umas das outras por quatro atributos: cor (amarelo, vermelho e azul); forma (quadrado, retângulo, triângulo e círculo); espessura (grosso e fino); e tamanho (pequeno e grande)" (Moreira & Oliveira, 2004, p.99). Construí um tapete com as figuras dos blocos lógicos e dinamizei um jogo semelhante ao Twister (fui pedindo a algumas crianças que colocassem o pé e/ou a mão, direita ou esquerda, sobre determinadas figuras). A educadora não só me ajudou a refletir antes e depois da atividade, como me orientou durante a mesma. Sempre com imensa discrição para que as crianças não se apercebessem disso, apontou determinadas situações menos corretas e explicou-me como corrigi-las. Pois, tal como Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017) afirmam, é necessário compreender a supervisão como um todo, fazer uma análise "do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo" (p.49), acompanhando sempre o aluno. E esta não foi uma situação pontual, a referida educadora prestou sempre este acompanhamento em todas as atividades que a minha colega de estágio e eu realizámos.

Inclusive quando era a educadora que estava a orientar a atividade, fazia sempre questão de explicar o porquê de estar a utilizar a metodologia/atitude/comportamento em causa.

Importa referir que todas as educadoras com quem estagiei no 2.º semestre letivo nos receberam, à minha colega de estágio e a mim, de forma excepcional. Não só foram logo simpáticas, como fizeram questão de nos apresentar à turma, deixando-nos imediatamente à vontade para realizar as atividades com os alunos, esclarecer dúvidas e pedir ajuda, se precisássemos. Durão (2010) afirma que:

no processo de supervisão torna-se necessário criar um clima adequado, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, onde imperem a entreajuda, a reciprocidade, a abertura, a assimetria, a espontaneidade, a autenticidade, a dialeticidade, a sociabilidade, a cooperação e a empatia entre supervisor e formando, logo nos primeiros encontros, possibilitando que este processo decorra de forma mais propícia para todos os intervenientes (p. 40).

Esta atitude permitiu-me desenvolver facilmente uma relação afetiva, cúmplice e empática com estas educadoras, o que, só por si, constituiu para mim um fator de motivação muito importante. De facto, Durão e Almeida (2017) afirmam que a sua experiência enquanto orientadores da prática pedagógica lhes permitiu compreender quão importante é o papel da afetividade na relação que se estabelece entre orientador-estagiário.

Por outro lado, nenhuma destas orientadoras cooperantes procurou definir papéis criando uma dicotomia "superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, «fiscalizador-fiscalizado»" (Alarcão & Tavares, 2003, p.62) entre nós. Bem pelo contrário, esperavam que a nossa presença na sua sala fosse profícua, já que "o facto de ser orientador cooperante e de ter um aluno estagiário (permite) diferentes abordagens e olhares à sua prática educativa" (Caldeira, Pereira & Silveira-Botelho, 2017, p.49). Não só analisavam e discutiam connosco as nossas práticas e ideias, como por vezes chegaram a integrá-las na sua aula. Assim, verifica-se que "o professor pode desencadear um processo motivador e dinâmico, que também permitirá contribuir para um melhor ensino e aprendizagem para as crianças" (ibidem).

Outro fator muito importante para mim foi o apoio que me foi dado pelas supervisoras da ESE João de Deus na aprendizagem do desenvolvimento de uma prática reflexiva. De facto, aprendi a refletir sobre as aulas/atividades antes e depois de as realizar. Isto "implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar

nas ações futuras o que pôde aprender com as ações passadas" (Macedo, 2002, p.13). Percebi que tão importante ou mais do que a atividade realizada é a aprendizagem que dela se retira. Por outro lado, ao preparar as aulas/atividades para as crianças é necessário "organizar e comprometer o presente em nome do futuro ou de uma meta que se pretende alcançar (...) pré-corriger erros, antecipar ações, imaginar obstáculos a serem enfrentados e modos de superá-los" (ibidem).

Vale a pena lembrar que "aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores" (Caldeira, Pereira & Silveira-Botelho, 2017). De facto, com o passar do tempo fui ganhando uma noção progressiva daquilo que realmente é preponderante para o sucesso de uma atividade/aula, quais os elementos-chave a ter em conta na sua preparação, dinamização e posterior análise reflexão.

Gostaria de salientar que as minhas colegas de curso também foram particularmente importantes para esta aprendizagem, porque opinavam sobre as aulas/atividades que realizei. Como observadoras externas eram capazes de identificar lacunas que eu no decorrer das atividades não me apercebia. Como eu própria tive oportunidade de observar as aulas das minhas colegas e identificar erros comuns de professores inexperientes. Estas observações permitiam-me fazer um paralelo com a minha prática pedagógica, para eu perceber se também caía nos mesmos erros e descobrir maneiras de me corrigir. Através da partilha de experiências, conselhos e ideias aprendemos muito umas com as outras.

1.2.6 Relato 6

No dia 31 de novembro de 2017 a turma de 2.º ano com quem estava a estagiar realizou uma visita de estudo ao Museu da Carris. Segundo Kreple (citado por Almeida, 1998) "uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais". Guedes e Moreno (2002) consideram que a escola deve levar os seus alunos aos museus pelo menos três vezes por ano já que são "experiências extremamente enriquecedoras para os alunos, aumentando o seu nível de aprofundamento da matéria escolar e da cultura geral, pelo conhecimento e experiência direta com temas e objetos relacionados com a matéria escolar" (p.11).

A visita estava organizada em duas partes: visita guiada ao museu e realização de uma oficina. A oficina é uma das atividades extra que os serviços educativos de um museu podem oferecer com a "intenção de mudar atitudes ou aumentar os níveis de interesse no tema" (Guedes & Moreno, 2002, p.21).

A turma começou por realizar a visita orientada, que durou cerca de uma hora e meia, o tempo recomendado para crianças do 1.º ciclo pelos autores já referidos. A visita estava muito bem pensada, já que a guia escolheu apenas algumas fotografias, máquinas e objetos para apresentar às crianças, de maneira a dar informação em quantidade (e qualidade) suficiente para mantê-las motivadas. Utilizou o espaço do museu com mestria, soube organizar o grupo de maneira a que todas as crianças ouvissem, vissem e participassem na atividade. Esta preocupação é particularmente importante, de facto, o psicólogo Robert Sommer no seu estudo sobre *Personal Space* (1969) concluiu que "a localização dos alunos tem influência na sua participação" (citado em Carneiro, Leite & Malpique, 1983) e conseqüentemente na sua aprendizagem.

A guia procurou informar os alunos acerca da história da Carris e da evolução dos transportes em Lisboa. As crianças tiveram oportunidade de andar num elétrico antigo e de experimentar vários transportes antigos que já não circulam nas ruas de Lisboa, como o carro americano ou os autocarros britânicos de dois andares. Para Fernandes (citado por Almeida, 1998) isto é particularmente relevante, já que o contacto direto com determinada realidade torna a aprendizagem significativa. Radiantes de contentamento e excitação, os alunos colocavam perguntas e mostravam-se atentos às respostas. Percebe-se então como este tipo de atividade é particularmente motivadora, visto que "a perspetiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total" (Mouro, 1987, p.50).

Na segunda parte da visita foi proposta às crianças uma atividade de resolução de problemas. Noller (citado por Drapeau, 2014) esclarece este conceito de resolução de problemas: define problema como qualquer situação que se apresente como um desafio, ofereça uma oportunidade ou constitua uma preocupação; e descreve resolução como a invenção de maneiras para responder ou solucionar o problema. Muitos autores afirmam que é necessário dinamizar atividades de resolução de problemas junto das crianças, já que "estudos indicam que a aprendizagem baseada em problemas tem resultados

positivos na aquisição de conteúdos, desenvolvimento de capacidades de colaboração, envolvimento e motivação, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas" (Drapeau, 2014, p.118). Importa lembrar que a resolução de problemas deve seguir uma série de etapas, segundo Thouin (2010, p.9): "um problema completo começa geralmente por atividades de contextualização, às quais se segue uma atividade de resolução do problema e termina com atividades de integração e de enriquecimento".

Com a ajuda das crianças a dinamizadora da oficina começou por realizar aquilo que Thouin (2010) designa como atividades de contextualização ou atividades funcionais: atividades que procuram levar a criança a refletir sobre os diversos conceitos que possui a respeito do tema abordado. Em primeiro lugar, propôs aos alunos que se dividissem em grupos de 5 ou 6 crianças para construir um carro a partir de materiais reutilizáveis (cartão, tampas, palhinhas, rolhas, restos de papel, etc). Para esse efeito pediu-lhes que identificassem todos os elementos que o carro deveria apresentar – rodas, base, matrícula, condutor, luzes e decoração – e apontou num quadro de giz os elementos considerados essenciais pela classe.

De seguida, os quatro grupos sentaram-se nos respetivos lugares à volta das mesas e, seguindo as indicações que lhes foram dadas, dividiram tarefas. Os grupos A, B e D foram relativamente rápidos a dividir tarefas e a começar a trabalhar. Já o grupo C foi o que apresentou mais dificuldades em dividir tarefas e trabalhar em equipa, de uma maneira geral. A imaturidade de alguns dos elementos deste grupo explica este tipo de dificuldade, já que essas crianças revelaram atitudes individualistas e pouco empáticas. De facto, "muitos alunos têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas. Pura e simplesmente não possuem as competências sociais para realizar as tarefas cooperativas mais básicas" (Lopes & Silva, 2009, p.33). Ora para as crianças aprenderem a trabalhar em equipa precisam de o fazer, a fim de "perceberem as vantagens de partilhar o que sabem e intuitivamente adotar uma visão social do processo de aprendizagem" (idem, p.4).

Todas as equipas receberam ajuda dos cinco adultos que estavam na sala (duas dinamizadoras da oficina, professor titular e duas estagiárias). O maior obstáculo da atividade foi a construção das rodas e com frequência os alunos pediam auxílio para ultrapassar esse problema. Foi engraçado observar a interação dos dois elementos do grupo A, um menino e uma menina, que estavam encarregados da construção das rodas.

O rapazinho assim que se deparava com uma adversidade, exclamava com enfado «é muito difícil, desisto». A menina respondia energicamente «não desistes nada, vamos tentar de outra maneira, faz isto». O companheiro obedecia de imediato e ao atingir o objetivo pretendido recobrava motivação. Este processo repetiu-se uma série de vezes até as rodas estarem prontas. O mais interessante foi verificar a falta de resiliência do menino, a rapidez com que passava do desânimo para o ânimo e a confiança e prontidão com que respondia à colega. Por outro lado, a atitude de liderança e persistência da aluna, que por norma é muito discreta e pouco participativa, foi uma surpresa. Percebe-se então como o trabalho em equipa pode ser proveitoso já que "na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade (podem) assumir diferentes papéis em momentos diferentes" (Lopes & Silva, 2009, p.4), descobrindo e desenvolvendo capacidades, competências e atitudes.

O grupo B foi o mais curioso em termos de trabalho, pois apesar de inicialmente terem dividido tarefas, estas crianças fizeram tudo conjuntamente. Não havia ninguém expressamente responsável por cada elemento do carro, todos faziam tudo, ninguém estava parado, houve trabalho de equipa na sua aceção plena. Estas crianças demonstraram "responsabilidade individual (...), interdependência positiva (...), capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas" (ibidem).

Terminado o tempo de construção dos carros, os grupos foram chamados a apresentar o seu carro à turma (figura 1), explicar os materiais que tinham utilizado e mostrar o carro aos colegas. Confesso que esta tarefa de integração e enriquecimento que finalizou esta atividade de resolução de problemas me pareceu fraca. Não vi qualquer tipo de dinamização para "fazer uma síntese dos conhecimentos adquiridos durante a atividade de resolução de problemas e situá-los numa estrutura conceptual global" (Thouin, 2010, p.11). Neste caso teria sido importante debater com os alunos, por exemplo, a montagem das rodas e o modo de manter o equilíbrio do carro, bem como analisar em função dos resultados as estratégias encontradas para realizar a tarefa. A apresentação de modelo de referência, com uma estrutura bem construída também teria sido interessante.

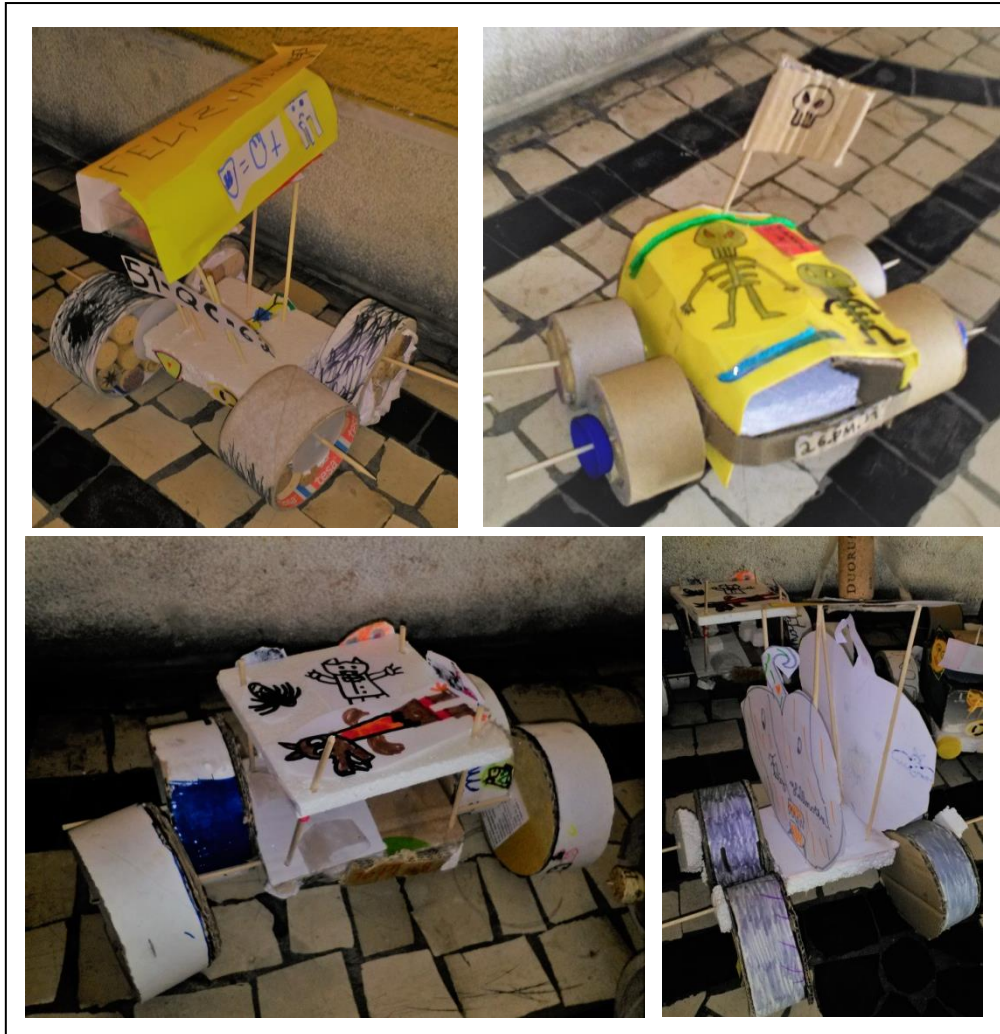


Figura 1 – Carros miniatura construídos pelos alunos

1.2.7 Relato 7

No dia 19 de janeiro de 2018 realizei uma atividade de dinamização de Cartilha Maternal com a turma de 1.º ano com a qual estava a estagiar. A Cartilha Maternal é da autoria do poeta e pedagogo português João de Deus, este "livro suportava num só manual, as lições para os alunos e o *Guia Prático* para o professor" (Ruivo, 2006, p.1) do Método de Leitura João de Deus.

O Método João de Deus insere-se nos modelos interativos de leitura – modelos "que partem da hipótese construtivista de que a perceção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios dos alunos" (Ruivo, 2009, p.92). João de Deus defendia que "a unidade principal do discurso é a palavra" (Ruivo, 2006, p.2), por essa razão decidiu não "quebrar a sua unidade gráfica e sonora (...) (recorrendo) à estratégia do preto/cinzento" para fazer a divisão silábica (ibidem). Nesta metodologia a criança "nunca (deve) ler de cor nem memorizar as palavras lidas" (Associação Jardins-Escolas João de Deus, 1997, p.93) o professor deve antes levar a

criança a "integrar a palavra lida numa frase, (levando) o leitor/aluno a compreender o valor da linguagem" (Ruivo, 2006, p.5). "O uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem" (Associação Jardins-Escolas João de Deus, 1997, p.93) e a apresentação das letras consoantes em função do seu número de valores, começando pelas constrictivas fricativas (Viana, 2002) são duas outras características deste método.

Tendo em conta que na escola onde estive a estagiar as crianças aprendem a ler aos 5 anos, realizei uma atividade para recordar a letra /n/, que nesta metodologia "como letra chamamos-lhe nê e como serve de til damos-lhe o nome de netil" (Associação Jardins-Escolas João de Deus, 1997, p.82). Comecei por pedir a algumas crianças que explicassem à turma as regras desta letra – "o /n/ serve de letra /n/ quando tem uma vogal à frente e serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que vem atrás" (Ruivo, 2009, p.180). De seguida, escrevi algumas palavras no quadro e fui formulando questões e exercícios sobre as mesmas – nomeadamente, identificar número de sílabas da palavra e qual a sílaba forte, ler a palavra, construir uma frase com essa palavra, identificar outras palavras começadas com a mesma letra. Procurei adequar o nível de dificuldade da questão à criança a quem me dirigia.

Uma vez que Ruivo (2009, p.180) afirma que "estes momentos (de aprendizagem) são tanto mais produtivos quanto mais atividades de consolidação tiverem lugar", assim que terminou a primeira parte da atividade, dinamizei um jogo semelhante ao *Pictionary*. Chamei uma criança ao quadro, entreguei-lhe um cartão com uma palavra para que esta lesse e desenhasse o que lá estava escrito. Os restantes elementos da turma, procuravam adivinhar o que ela tinha desenhado. Quem acertasse ia ao quadro escrever a palavra e a turma avaliava se a palavra estava ou não escrita corretamente – corrigindo-a no caso de não estar. O jogo decorreu muito bem, as crianças envolveram-se muito e o exercício foi bastante produtivo.

De seguida, entreguei uma proposta de trabalho aos alunos, explicando o que deveriam fazer em cada exercício e chamei três crianças à Cartilha para treinarem a leitura. De facto, as lições e o treino da leitura fazem-se sempre em grupos de 3/4 crianças que se encontrem no mesmo nível de leitura. Isto porque ao desenvolver esta metodologia "João de Deus não esqueceu a criança na sua individualidade (...) cada criança segue a Cartilha a seu ritmo próprio (e não ao ritmo da classe)" (Ruivo, 2006,

p.4). Neste momento, tive alguma dificuldade em gerir a disciplina na turma. Precisava de dar atenção às três crianças que estavam comigo, ao mesmo tempo que tinha de controlar os faladores e pedir a outras crianças que esperassem a sua vez porque eu não as conseguia ajudar de imediato. Gerou-se demasiado burburinho na sala de aula, o que naturalmente representou uma menor rentabilidade do trabalho. Finda a aula, falei com a professora da sala, li um pouco sobre esta questão e cheguei à conclusão que eu poderia ter tomado algumas medidas para que isto não acontecesse. Antes de mais, deveria ter começado por especificar qual o comportamento que esperava do grande grupo, enquanto estivesse a trabalhar com o pequeno grupo (Gersten, citado por Ferreira, 2017). Assim, deveria ter dito aos alunos que esperava que trabalhassem em silêncio e se tivessem dificuldades fizessem um esforço para as ultrapassar, caso não conseguissem esperassem calmamente a sua vez de ser ajudados. Teria também sido importante, mesmo estando a trabalhar com um grupo pequeno, permanecer atenta à turma e chamar logo à atenção qualquer criança que faltasse ao que tinha sido pedido. No decurso da aula acabei por concentrar-me no grupo pequeno e só dei atenção ao grande grupo quando comecei a ouvir muito barulho. Ora, "a emissão ou a retirada de determinados acontecimentos após a emissão do comportamento aumenta ou diminui a probabilidade de ocorrência desse comportamento no futuro" (Ferreira, 2017, p.46). O que aconteceu foi que eu não chamei à atenção a primeira, nem a segunda criança que começaram a conversar, pelo que o restante grupo adotou o mesmo comportamento inadequado. De facto, se assim que a primeira criança começasse a falar, eu a tivesse chamado à atenção, a probabilidade de repetição desse comportamento se repetir (pela mesma ou outra criança) teria diminuído.

1.2.8 Relato 8

No dia 26 de março de 2018 realizei uma atividade de matemática com a turma de 4.º Ano. Uma vez que os alunos tinham estado a trabalhar o cálculo do volume e, de uma maneira geral, demonstravam dominar muito bem este conteúdo, decidi dinamizar uma atividade de cálculo do volume de uma piscina – para verificar se os alunos eram capazes de aplicar na realidade aquilo que tinham aprendido. De facto, "no século XXI todos os estudantes devem perceber e ser capazes de aplicar a matemática (...) ser competente num domínio complexo como é a matemática implica ter a flexibilidade de aplicar o que é aprendido em diferentes contextos" (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000, p.20), nomeadamente, no dia-a-dia. O meu segundo

objetivo era perceber como é que estas crianças trabalhavam em equipa, que capacidades e atitudes já desenvolveram e quais são aquelas que precisam de ser trabalhadas. Sabe-se que nos trabalhos de grupo "as circunstâncias criadas pela dinâmica relacional e pela atividade em curso são determinantes da forma como a personalidade dos alunos se vai evidenciar através do exercício de diferentes papéis" (Pato, 1995, p.52).

Comecei por explicar oralmente aos alunos o objetivo da atividade – calcular o volume e a capacidade da piscina da escola (anexo 5). Dividi o grupo (estavam apenas 14 alunos nesse dia) em duas equipas e entreguei a cada equipa uma folha de rascunho. Nessa folha os alunos apresentaram esquematicamente o seu plano para resolver o problema que lhes era proposto. Segundo o NCTM (2000, p.206), as representações matemáticas "ajudam a representar, clarificar ou alargar uma ideia matemática focando-se nas características essenciais do problema". Pedi aos alunos para registarem todos os cálculos que realizassem, bem como todas as medidas da piscina que descobrissem. Fiz questão que fossem os alunos a medir a piscina, uma vez que "é pouco provável que as crianças ganhem um conhecimento profundo do conceito de medida sem manipularem material, fazerem comparações e tirarem medidas com objetos próprios" (idem, p.44). Terminei dizendo aos alunos que deveriam utilizar as unidades de medida que achassem convenientes. Isto porque "os alunos de todas as faixas etárias devem aprender a escolher unidades de medida convenientes para o problema em questão" (idem, p.45).

Assim que a atividade começou os grupos tiveram comportamentos muito diferentes. Vários elementos do grupo A queriam tirar medidas de imediato, sem conversar com os colegas ou planear o que iam fazer. O grupo B sentou-se, desenhou a piscina e discutiu o que ia fazer.

A primeira dificuldade que identifiquei em ambos os grupos foi a compreensão do espaço. A piscina tem uma forma irregular e um degrau, pelo que para calcular o seu volume é necessário dividi-la em diferentes partes. Verifiquei com surpresa que a passagem para a grande escala confundia os alunos, talvez porque esta exija um maior desenvolvimento da noção espacial. Loureiro (2018, p.16) afirma que "o raciocínio espacial, nos níveis iniciais do raciocínio geométrico, está limitado ao nível superficial das ideias visuais": por essa razão se reconhece um dos aspetos mais importantes da educação matemática das crianças "é que estas desenvolvam, de modo crescente e

integrado, representações que sintetizam imagens flexíveis e conceptualizações geométricas, constituindo assim o seu reportório de imagens pessoal, progressivamente mais rico, diversificado, flexível e dinâmico" (ibidem). Atividades deste género que as põem em contacto com objetos reais de grandes dimensões, são importantes para ajudar a alargar o seu "reportório de imagens pessoal".

Como as dificuldades encontradas pareciam estar a impedir os alunos de realizar a atividade, decidi intervir e percorrer o espaço da piscina com os alunos, obrigando-os a observá-lo com atenção. Nessa altura formulei algumas questões sobre a forma da piscina e as dificuldades a resolver no cálculo do seu volume, de maneira a que eles próprios fossem tirando conclusões sobre os passos que deveriam seguir. A partir daí não voltei a intervir, limitei-me a observar.

Em termos de conteúdos matemáticos, ambos os grupos revelaram desenvolver um raciocínio correto para calcular o volume da piscina – decidiram calcular o volume das duas partes da piscina em separado, somando de seguida os valores obtidos; a este resultado subtraíram depois o volume do degrau. O grupo A fez este raciocínio de imediato, o grupo B ponderou outros caminhos antes de optar por esta solução. De uma maneira geral, as medidas foram bem tiradas (foi dada uma margem de erro de três centímetros): o grupo B enganou-se a medir quatro comprimentos da piscina e o grupo A dois. Note-se que nenhum dos grupos registou todas as medidas no desenho da piscina, no entanto, todas as medidas necessárias foram tiradas e utilizadas, como se pode verificar nos cálculos (anexo 6). Ambos os grupos cometeram erros de cálculo, pelo que ainda que as medidas estivessem todas corretas, nenhum dos grupos apresentaria o resultado correto. Em termos de planeamento e estruturação do pensamento matemático tanto um grupo como o outro demonstram precisar de trabalhar mais esta problemática. Os dois grupos omitem passos, não há uma organização clara e inequívoca das operações. Isto é muito importante uma vez que os alunos que representam os problemas corretamente têm maior probabilidade de identificar relações/elementos essenciais para a resolução do mesmo (NTCM, 2000). Importa dizer que apenas o grupo B se lembrou de calcular a capacidade da piscina, o grupo A limitou-se a calcular o volume da mesma.

Em termos de comportamentos e atitudes, é necessário realizar um trabalho específico com cada grupo. O grupo A precisa de aprender a trabalhar em equipa, pois

apesar de revelarem um bom raciocínio lógico, os alunos não trabalham em equipa, cada um faz a sua parte sem se importar com o que já foi feito e com o que ainda está para fazer. Demonstram faltam de persistência, rapidamente começam a brincar e a conversar quando os colegas estão a fazer alguma coisa. Estes "alunos precisam de aprender que um problema desafiante vai levar algum tempo e que a perseverança é um aspeto importante do processo de resolução de problemas" (NCTM, 2000, p.186). Ora a falta de perseverança justifica os erros de cálculo, a fraca esquematização do pensamento e o esquecimento do cálculo da capacidade da piscina. No entanto, é impressionante verificar que mesmo com pouca comunicação e pouca atenção ao trabalho dos colegas, os alunos eram capazes de perceber, olhando para o seu esquema de resolução do problema, o passo que tinham de realizar. Neste grupo, destacaram-se dois elementos que nunca ajudaram os colegas nem se integraram na atividade, apesar de terem sido chamados à atenção pela professora e pelos colegas. Pato (1995) afirma que estas crianças "quase sempre são casos de manifesto individualismo, apoiado e mesmo estimulado no meio familiar" (p.32). Estes dois alunos precisam de uma atenção específica com vista a desenvolverem as suas capacidades de trabalho em equipa.

Um aluno do grupo B revelou desde o início da atividade ser um líder. Esta criança possui um sentido de responsabilidade e uma dedicação invulgaes para a idade. É o que Pato (1995) define como um líder natural – não se impõe, nem dirige, "é seguido sem hesitações. Quase sempre pelo seu carisma, tem a confiança cega dos alunos, que privilegiam a sua opinião e esperam dele a primeira palavra" (p.53). Todavia esta criança tem de aprender a lidar com o próprio erro, quando erra recrimina-se e o seu pensamento fica bloqueado, até que alguém o acalme e o ajude a ultrapassar a dificuldade. Importa referir que nesta idade "as crianças são capazes de formar sistemas representacionais: autoconceitos vastos e inclusivos que integram diferentes aspetos do *self*.(...) A criança interioriza as emoções de vergonha e orgulho. Estas emoções (...) afetam a sua opinião de si próprias" (Papalia, Olds & Feldman, 2001, 466-468).

Todos os elementos do grupo B trabalharam e mantiveram-se concentrados e sem dispersar desde o início até ao fim da atividade. No entanto, notei que, com exceção de um elemento do grupo, todas as crianças delegavam a responsabilidade no líder, não perguntavam, nem tentavam perceber o que ele estava a fazer, limitavam-se a obedecer aos seus pedidos. Este comportamento pode ocorrer por duas razões: ou porque "nas situações em que os sujeitos têm de realizar tarefas difíceis (...), a presença de outros

diminui o desempenho, conduzindo ao fenómeno de inibição social" (Ferreira, Neves & Caetano, 2001, p.339), ou ainda porque quando num grupo existe uma autoridade, desenvolve-se nos restantes indivíduos "um sentimento de desresponsabilização" (idem, p.349). Estes alunos terão de aprender que trabalhar em equipa não é só fazer o que o líder pede e estar presente do início até ao fim, é também dar opinião, propor as suas ideias.

O único elemento deste grupo que procurava outros caminhos e ia levantando questões tentou em vão apresentar ideias mas frequentemente não era ouvido e no fim da atividade demonstrava alguma frustração. De facto, "quando expõe uma ideia ao grupo, o aluno deve procurar ser entendido por todos, o que lhe exige esforço de clareza na linguagem, concessão do tempo necessário à apreensão do que pretende comunicação, paciência e perseverança" (Pato,1995, p.49). Naturalmente, não é fácil fazer-se ouvir e granjear apoio quando se trabalha com um líder incontestado, já que "a referência do comportamento dos outros é mais decisiva no estabelecimento da norma" (Ferreira, Neves & Caetano, 2001, p.347). Aprender a lidar com a frustração também é uma aprendizagem importante, já que inevitavelmente cada um experimentará que nem sempre as coisas serão feitas à sua maneira. Apesar de se saber que quando se trabalha em grupo "todos devem sentir que têm oportunidade para dizer e fazer" (ibidem).

É importante referir que não pretendo dizer que estes alunos devem corrigir estas dificuldades de relação antes do final do 4.º ano – aprender a ser e a estar com os outros é trabalho de uma vida inteira. Como afirma o sociólogo francês Kaufmann (2003, p.295) "o homem constrói-se e reconstrói-se, quotidianamente, por sedimentação sobre o que o rodeia". Ainda assim, acredito que atividades como estas podem ajudar os professores a perceber que capacidades e atitudes cada aluno precisa de trabalhar e como podem levá-lo a crescer como pessoa.

1.2.9 Relato 9

No dia 18 de maio de 2018 acompanhei uma turma do quarto ano numa atividade de trabalho prático na praia das Avencas, no âmbito do projeto educativo EduMar – educar para o mar.

O projeto EDUMAR pretende Educar para a preservação e sustentabilidade do Mar e dos seus recursos através da ciência cidadã. Para responder a necessidades emergentes da comunidade (escolas e MUNHAC) o projeto visa criar, implementar e avaliar

atividades de ciência interdisciplinares, centradas nas causas e consequências das alterações climáticas nos ecossistemas rochosos da zona entre marés. (ESE João de Deus, 2018)

Foi dada às alunas do mestrado a oportunidade de participar nas várias etapas deste projeto, "o formato (era) variado e concebido para ser implementado em sala de aula e contextos fora da escola (museus, campo e laboratórios de investigação)" (ibidem).

No caso desta atividade específica, o objetivo era "mapear e monitorizar espécies bioindicadoras colocando dados numa plataforma eletrónica de acesso aberto" (ibidem). Para isso as crianças foram divididas em grupos, a cada grupo foi atribuído um *tablet* e um conjunto de espécies que deviam procurar. Quando encontrassem o ser vivo pretendido, deviam fotografá-lo, identificá-lo e colocá-lo na aplicação *iNaturalist*.

Esta atividade despoletou o entusiasmo dos alunos e dinamizou uma série de conhecimentos, pelo que me pareceu interessante relatá-la.

Antes de mais é importante perceber que, ao contrário do que se possa pensar, a definição de trabalho prático não encontra consenso entre os autores. Aqui assumiremos a definição de Hodson (citado em Dourado, 2001) que afirma que "o trabalho prático enquanto recurso didático à disposição do professor, inclui todas as atividades em que o aluno esteja ativamente envolvido (no domínio psicomotor, cognitivo e afetivo)". O âmbito alargado desta definição inclui, entre outros, o trabalho de campo. "O trabalho de campo é realizado ao ar livre, onde, geralmente, os acontecimentos ocorrem naturalmente" (idem, p.14). Por outro lado, é um trabalho realizado pelos alunos, recorre a procedimentos científicos (observação, manipulação, etc), requer a utilização de materiais específicos, envolve certos riscos e atividades mais complexas de organizar do que aquelas geralmente realizadas na escola (Carmen, 2000). Tendo em conta que esta atividade se realizou ao ar livre (praia das Avencas), que foi um trabalho desenvolvido pelos alunos, que tinham de procurar/observar seres vivos, utilizando um *tablet*, correndo um certo risco por estarem perto do mar e por se tratar de uma atividade com uma dinâmica organizacional complexa (marcação de autocarros, mobilização de pessoal auxiliar, etc), podemos considerá-la uma atividade de campo.

Note-se que a escolha do local para a atividade foi seriamente ponderada. Escolheu-se a zona entre marés, de uma praia rochosa. Como afirmam Faria, Boaventura, Galvão e Chagas (2011, p.61)

zonas rochosas intertidais são particularmente fáceis de estudar (...) A riqueza, a diversidade do meio ambiente e o fácil acesso das áreas intertidais têm atraído a atenção científica (...) Além do mais constitui um excelente recurso para desenvolver no local e no laboratório atividades científicas didáticas envolvendo escolas.

Sabe-se que "o ensino das ciências tem de se estender para além dos «muros» da escola" (Faria et al., 2015, p.15), podendo assim contribuir "fortemente para diminuir o fosso entre a ciência da sala de aula e a ciência do dia-a-dia" (ibidem). De facto, ao longo da atividade iam-se ouvindo exclamações como «ah então são assim, pensei que era muito maior» (referência ao caranguejo-ermita) ou «olha fora da água fica sem tentáculos» (referência ao tomate-do-mar). Por outro lado, esta atividade promoveu a comunicação e a troca de conhecimento entre pares. Os alunos iam chamando a atenção dos colegas para determinadas situações, formulavam questões e algum dos elementos do grupo respondia. Isto revela que existe no ser humano um desejo espontâneo de partilhar a alegria do conhecimento adquirido.

Outra situação que verifiquei foram as atitudes de entreajuda entre as crianças – os alunos com mais dificuldade em andar nas rochas eram ajudados por outros, que lhes davam a mão, lhes indicavam o caminho e esperavam por eles. "Viver momentos na Natureza em grupo desenvolve o espírito de entreajuda e cooperação (...) aprende-se a «viver juntos» num ambiente em constante mudança, o que perturba hábitos" (Tous deHors, 2017, p.24). Por outro lado, os alunos estavam muito envolvidos na atividade, interjeições como «fixe!», «ah!», «que giro!» eram uma constante, queriam tocar nos seres vivos, colocar perguntas e fotografá-los, mesmo que não fossem aqueles que deviam procurar. Os polvos, as estrelas-do-mar, caranguejos e um choco provocaram um alvoroço, as crianças exclamavam «quem me dera ter o meu telemóvel/tablet para fotografar». Era perceptível que esta atividade alimentava a sua curiosidade e a sua admiração pela Natureza. "A curiosidade é o desejo de conhecimento" (L'Ecuyer, 2016, p.24), na verdade "as crianças não podem aprender se não levam consigo a curiosidade" (idem, p.70). Compreende-se então que todos os alunos estavam motivados, pelo que não era preciso exortá-los a trabalhar, ou a concentrar-se na atividade, eles faziam-no espontaneamente. Laurent (2018) explica este comportamento, já que nas atividades ao

ar livre "a criança vive muitas experiências que os adultos a levam a descobrir e em que há envolvimento da criança, não uma obrigatoriedade" (p.16).

Foi engraçado notar que as crianças queriam fotografar os seres vivos desconhecidos, a fim de colocar as fotografias na pesquisa por imagens do motor de busca Google. Esta situação foi surpreendente. Por um lado, revelava um desejo de conhecimento que ia para além do âmbito da atividade, por outro lado revelava um certo conhecimento tecnológico e a percepção da dimensão instrumental da tecnologia, pelo que está também em causa, como se verá adiante, desenvolver na criança o interesse por determinados conteúdos e a consciência crítica – autonomia na escolha dos conteúdos a que a tecnologia permite aceder. Confirma-se então aquilo que Gervilla (2000, citado em Botelho, 2009) afirma "as nossas crianças estão vivendo uma Infância Eletrónica, utilizando meios (vídeos, jogos, computadores, Internet, etc.) que a maioria dos adultos que as rodeiam não entendem".

Já de regresso à escola, pedi aos alunos que escolhessem um dos seres vivos que tivessem visto na praia, que o desenhassem e realizassem uma pequena pesquisa eletrónica para completarem uma ficha técnica sobre o mesmo (anexo 7). Para facilitar a pesquisa e garantir a qualidade da mesma, eu defini cinco *sites* fidedignos onde os alunos poderiam ir buscar a informação necessária. Fiquei, no entanto, surpreendida com a dificuldade que os alunos demonstraram em filtrar informação, em identificar num texto corrido aquilo que pretendiam. Surpreendeu-me porque fazem-no com facilidade nas aulas de português, no entanto, no computador esperavam uma resposta imediata que não implicasse esforço. Healey (citado em Jonassen, 2007) justifica este tipo de comportamento, afirmando que "os neófitos no mundo high tech confundem muitas vezes download com pensamento". Importa então que levemos os alunos a compreender que "a pesquisa intencional envolve o uso de competências do pensamento crítico, criativo e complexo" (Jonassen, 2007, p.210).

1.2.10 Relato 10

No dia 21 de maio de 2018 lecionei uma aula da disciplina de Português à turma de 3.º ano, na sequência de uma avaliação de dia inteiro. Pretendia trabalhar o domínio da Educação Literária com base no texto "O Capuchinho e o Lobo" de António Torrado. Uma das razões para a escolha deste texto foi o facto de o programa de Português

estabelecer como obrigatória a leitura de quatro contos de *Trinta por uma linha* (ou a leitura do livro *O Mercador de Coisa Nenhuma* do mesmo autor).

António Torrado nasceu em Lisboa em 1939. Ao longo da sua vida acumulou os cargos de "jornalista, professor, editor, produtor e argumentista na RTP (...) escritor" (Costa, 1995, p.4). A qualidade da sua escrita é amplamente reconhecida, José António Gomes afirma mesmo que "Torrado tem-se imposto como uma das figuras de maior relevo da nossa literatura contemporânea" (1997, p.54), declarando que "difícilmente se encontrará, hoje, um autor que de forma tão equilibrada, saiba dosear em livro o humor, a crítica e os sinais de um profundo conhecimento do imaginário infantil" (ibidem). Torrado destacou-se como ficcionista, poeta, dramaturgo, no entanto, o género literário que mais tem produzido é o conto. Conhece-se o gosto de Torrado pelo conto, especialmente, o conto tradicional.

"O conto, constituindo uma das formas narrativas mais divulgadas, sobretudo o conto tradicional, assume diversas facetas na escrita de autores contemporâneos" (Bastos, 1999, p.123). Uma delas, a reinvenção do maravilhoso, dá-se no caso de "O Capuchinho e o Lobo". A mesma autora explica que esta reinvenção caracteriza-se pela reativação de marcas formais explícitas e das personagens próprias do conto tradicional e/ou pela introdução do maravilhoso no contexto moderno.

O título do conto "O Capuchinho e o Lobo" indica-nos de imediato que estamos perante uma adaptação, já que nos remete para a conhecida história tradicional "O Capuchinho Vermelho". Por outro lado, em "O Capuchinho e o Lobo" conseguimos identificar uma série de marcas formais explícitas do conto tradicional: a curta dimensão do conto; o emprego de muitos verbos conjugados no pretérito imperfeito, "o que nos conduz para um tempo de mistério" (Pires, 2005, p.226); o recurso a personagens típicas dos contos tradicionais – o frade e o lobo – e neste, encontramos a representação do "filão perverso da vida, pronto a atrair-nos (e a destruir-nos)" (idem, p.230) e no capucho é representado o "filão da pureza absoluta, quase insustentável, pela leveza e despreendimento" (ibidem). Note-se que, tal como acontece frequentemente nos contos tradicionais, "as personagens nem sequer necessitam de nomes próprios (antropónimos)" (Rocheta & Neves, 2010, p. 15), são anónimas – um frade e um lobo. A própria linguagem utilizada pelo autor revela a influência da literatura de expressão oral na sua escrita. Recorrendo a figuras de estilo como «a friagem do princípio da noite

era de respeito» e a expressões idiomáticas como «meter o rabo entre as pernas», Torrado apresenta-nos um "vocabulário de sabor arcaico, de sonoridades e «cheiro» a coisas autênticas e campestres" (Pires, 2005, p.225).

Principiei a aula com duas atividades de pré-leitura, essenciais para a compreensão do conto "O Capuchinho e o Lobo". Visto que "o núcleo da didática de literatura reside na arte de ensinar a ler textos, e ler pertence ao domínio sempre instável da experiência vivida" (Mendes, 1995, p.146), é particularmente importante dinamizar atividades de pré-leitura para garantir que os alunos têm os pré-requisitos exigidos para a compreensão da história que será trabalhada. Idealmente, tais atividades seriam realizadas no âmbito de uma ou duas aulas prévias à apresentação do conto, o que permitiria uma melhor consolidação dos mencionados pré-requisitos e uma maior participação dos alunos nestas atividades. Uma vez que em contexto de estágio é difícil ter essa oportunidade, optei por desenvolver as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura na mesma aula.

Entreguei aos alunos uma ficha de trabalho com seis palavras cuja compreensão do significado era essencial para perceber o conto em questão – professor, frade, capuchinho, estugado, derreado e escárnio. Dei-lhes algum tempo para procurarem no dicionário e copiarem para a folha o significado das palavras frade, capuchinho e escárnio, uma vez que "as atividades de aquisição de vocabulário devem apostar na participação dos alunos" (Giasson, 1993, p.277). Por uma questão de gestão de tempo, os verbetes das restantes palavras já apareciam transcritos na ficha de trabalho. Terminado o tempo alocado para realização desta tarefa, o significado destas seis palavras foi clarificado em turma, com recurso a imagens, no caso da palavra capuchinho. O autor atrás referido defende que quando se introduz uma palavra nova, cujo conceito também é desconhecido – como era o caso da palavra capuchinho para a maioria dos alunos – convém, se possível, utilizar recursos visuais (fotografias, filmes ou desenhos). Nesta primeira parte da aula procurei pôr em prática um dos pontos do Domínio de Leitura e Escrita das Metas Curriculares de Português: "apropriar-se de novos vocábulos" (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.54).

Depois, pedi aos alunos que me indicassem contos tradicionais em que o lobo fosse uma das personagens principais: "Os três porquinhos", "O lobo e os 7 cabritinhos", "O Capuchinho Vermelho", "A velha e os lobos" foram alguns dos nomes

que surgiram. Aproveitei o momento para contar a história do Capuchinho Vermelho, uma vez que este é um dos conhecimentos prévios essenciais para o leitor perceber a graça do conto "O Capuchinho e o Lobo". Desliguei as luzes, fechei os estores e acendi uma vela. Julgo que cabe ao professor o papel de "transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura" (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.24), e a criação de uma forma simples de um ambiente misterioso ou mágico pode ajudar a captar a atenção e a adesão das crianças à leitura do conto.

Ainda antes de ler pedi aos alunos que a partir do título – O Capuchinho e o Lobo – fizessem previsões sobre o conteúdo da história. Vários alunos afirmaram que a história seria muito semelhante à do conto tradicional, a diferença estaria no desfecho, na cor do capuz ou na introdução de alguma personagem. Compreende-se que "as previsões fazem parte dos processos de elaboração utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e o envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão" (Giasson, 1993, p.186).

Li o texto em voz alta, pois as crianças devem "ouvir ler textos de literatura para a infância" (Buescu et al., 2015, p.56), levando-os depois a "confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo" (ibidem). Giasson (1993) afirma que a confrontação das previsões com o assunto do mesmo é uma excelente ferramenta para desenvolver a autocorreção do pensamento, tal como acontece no método científico, e uma forma de ampliar o entendimento do leitor sobre o texto.

Concluída a leitura, coloquei oralmente algumas questões de interpretação e gramática à turma. A título de exemplo, deixo aqui algumas das questões formuladas – «Que história teria sido contada ao lobo quando ele era pequeno?»; «O que querará dizer "a friagem do princípio da noite era de respeito"?»; «O que significa ter voz de trovão?»; «Que nome comum coletivo designa um conjunto de lobos?». Novamente, procurei cumprir algumas das metas curriculares – "responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos"; "fazer inferências" e interpretar sentidos da linguagem figurada" (Buescu et al., 2015, p.56).

Numa terceira parte da aula a turma construiu em conjunto uma história a partir de três elementos saídos da «caixinha da imaginação» (uma caixa de madeira antiga): um pedaço da capa do capuchinho, um pedaço de papel velho com a palavra lobo e uma

fotografia de uma avó corajosa e radical. Penso que a construção de histórias em grupo "oferece uma vantagem excepcional: o trabalho pode ser submetido à apreciação de vários leitores" (André, 1986, p.10). Ao mesmo tempo há uma série de competências sociais que vão sendo trabalhadas; de facto, "é com a participação no grupo que cada um tem o ensejo de treinar-se para o trabalho em equipa, como é também por esse mesmo caminho que o grupo vai encontrando o melhor modo de agir" (André, 1986, p.12).

Originalmente, eu não tinha pensado dramatizar a história construída, no entanto os alunos pediram para fazê-lo e eu acedi ao seu pedido. Acredito que "a valorização das suas (das crianças) iniciativas" (Trindade, 2002, p.22) é um dos mais importantes fatores de motivação e uma maneira de envolver e responsabilizar a criança pelas atividades desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, embora eu não tivesse planeado essa atividade proposta pela turma, esta acabou por coincidir com mais uma das metas curriculares: "dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação)" (Buescu et al., 2015, p.56).

Terminei a aula com uma leitura puramente recreativa do livro *O Capuchinho*. Sendo "uma prática cultural, a leitura está associada à aquisição de hábitos" (Magalhães, 2008, p.58), julgo que a leitura diária sem qualquer tipo de objetivo pedagógico para além da fruição do prazer de ler, poderá influenciar positivamente a aquisição de hábitos de leitura. Por outro lado, "a leitura feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências em leitura e escrita e ao aumento da aquisição de vocabulário e ao aumento do conhecimento geral" (Guthrie citado em Coutinho & Azevedo, 2007). Mais do que tudo isto estes momentos de leitura permitem-nos, a mim e às crianças, fugir para um mundo de fantasia e imaginação, quebrar a rotina diária. Esta evasão que realizamos em conjunto, cria entre nós um sentimento fortíssimo de grupo, já que há lugares que onde só nós estivemos, viagens que só nós fizemos e segredos que só nós partilhamos.

CAPÍTULO 2 – Planificações

2.1 Descrição do capítulo

Este segundo capítulo versa sobre as planificações. Em primeiro lugar esboça-se um pequeno enquadramento teórico no qual se procura responder a uma série de questões pertinentes sobre o planeamento das aulas, a escolha de estratégias, a seleção de recursos, ou seja, tudo aquilo que concorre para a realização de uma planificação ponderada. De seguida, são apresentadas diversas planificações em quadro, quatro referentes a atividades para Educação Pré-Escolar e quatro planificações de aulas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2 Fundamentação teórica

Num sentido mais lato, planificar pressupõe traçar um plano para atingir determinado(s) objetivo(s). Segundo Zabalza (2000) planificar é organizar:

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno, que atuará como apoio concetual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p.48).

De acordo com Arends (2008, p.92) "a planificação é vital para o ensino" e, de facto, tanto a investigação, como o próprio senso comum sugerem que a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os resultados, já que determina "o que é ensinado nas escolas e a forma como é ensinado" (idem, p.129). Clark e Yinger (citados em Zabalza, 2000) afirmam que as razões que levam os professores a planificar se podem agrupar em três categorias: os que planificam para satisfazer necessidades pessoais – reduzir ansiedade e incerteza, definir uma orientação que lhes dê confiança, segurança, etc; os que o fazem para determinar objetivos, conteúdos, materiais a utilizar, programar atividades a realizar e situá-las no tempo estabelecendo um cronograma; e ainda os que veem a planificação como a definição de estratégias de atuação durante o processo de instrução.

A investigação mostra que a planificação pode diminuir problemas de gestão de aula, ajudar a focalizar a aprendizagem do aluno e ainda a melhorar a motivação em sala

de aula. No entanto, "a planificação também pode ter a consequência não intencional de tornar os professores insensíveis às ideias e necessidades dos alunos" (Arends, 2008, p.96).

Importa referir que "conhecimentos recentes sobre os alunos e o ensino, tal como as perspectivas construtivistas e a importância do conhecimento anterior, defendem os processos de planificação que colocam os alunos, e não os professores, no centro de planificação" (idem, p.130). Segundo Weimer (citado em Arends, 2008), para que isto aconteça é necessário que: (I) o «poder» não esteja centrado no professor; (II) o conteúdo seja visto como uma ferramenta para desenvolver capacidades de aprendizagem; (III) os professores não sejam os únicos a criar toda a planificação, pois os alunos devem intervir nesse processo; (IV) a responsabilidade de aprender seja dos alunos, de maneira a que estes se tornem aprendizes autónomos; e (V) a avaliação seja utilizada como uma ferramenta de monitorização da aprendizagem, enfatizando o papel do aluno como regulador desta.

2.3 Planificações em quadro

2.3.1 Planificação da Atividade da Área de Expressão de Comunicação

O quadro 2 apresenta a planificação de uma atividade para um grupo de 3 anos trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Educação Artística.

Quadro 2 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|--|------------|--|--|
| Plano de Atividade | | | |
| Faixa etária: 3 anos | | | |
| Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| Domínio da Abordagem à Escrita e Linguagem Oral – Prazer e motivação para ler – Consciência linguística Domínio da Educação Artística – Jogo dramático | 40 minutos | * Sentar as crianças em roda para todas poderem ver o livro; * Estimular as crianças a contar a história através das imagens do livro; * Dramatizar a história com a turma ao som das ondas do mar; * Realizar pequenos jogos de palavras para trabalhar consciência linguística. | – Livro <i>Onda</i> , de Suzy Lee – Leitor de Cd's – Cd com som das ondas do mar |

Antes de dar início a esta atividade sentei as crianças em roda, de maneira que todas pudessem ver com facilidade as imagens do livro e que eu as pudesse ver sem dificuldade.

O livro que escolhi é um dos livros recomendados para a educação pré-escolar pelo Plano Nacional de Leitura [PNL] – *Onda*, de Suzy Lee (texto e ilustrações). Porquê esta escolha? Luísa Dacosta explicava que "porque a humanidade é feita da humanidade de todos os homens, sem exceção é preciso ler e continuar a ler" (2002, p.203). Na verdade, "negligenciá-la (a leitura) significaria desprezar o acesso ao conhecimento e à capacidade de refletir que esta atividade proporciona" (Magalhães, 2008, p.56). Por isso mesmo, "junto desta faixa etária (3 a 6 anos) é determinante uma propedêutica do acto de ler" (idem, p. 61); aliás uma das componentes das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCPE] (2016) é o prazer e a motivação para ler. Ora, este livro é muito bom para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, uma vez que as ilustrações são de uma beleza excepcional e estimulam o pequeno aprendiz a construir a história, adquirindo progressivamente a noção da direccionalidade da leitura (esquerda para a direita) e como se lê um livro (lê-se as páginas de seguida e sem saltar páginas).

A estratégia de dramatização da história por mim adotada teve dois grandes objetivos: o primeiro era realizar uma animação de leitura motivadora e facilitadora da compreensão da narrativa, e o segundo era o de trabalhar o Subdomínio do Teatro/Jogo Dramático. As OCPE (2016) apelam aos educadores para que tirem proveito da espontaneidade e do gosto natural das crianças pelo jogo dramático ou "faz de conta" e dinamizem atividades que façam uso do jogo simbólico, já que:

este desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p.52).

Os pequenos jogos de palavras que propus às crianças, de seguida, consistiam em desafiar-las a encontrar rimas para determinadas palavras e identificar quais das frases proferidas pelo adulto estavam corretamente ou incorretamente formuladas (tanto as palavras escolhidas como as frases proferidas estavam relacionadas com a história lida anteriormente, para que a atividade tivesse um fio condutor). Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ao longo da educação pré-escolar, as crianças não só progredem em termos de aquisição de vocabulário da língua materna, como também começam a

desenvolver algumas intuições em relação ao funcionamento e estrutura da mesma. Mas "enquanto o desenvolvimento linguístico é espontâneo e natural, o desenvolvimento da consciência linguística, (nomeadamente nas suas dimensões mais complexas como a consciência fonémica ou a consciência de transgressões sintáticas muito subtis), requer algum tipo de estimulação mais explícita" (idem, p.66). Visto que "a consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica, tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura, (tornam-se), assim, relevantes práticas pedagógicas que favoreçam a evolução, no nível pré-escolar, destas competências" (ibidem). É claro que "as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento " (Silva et al., 2016, p.60). No entanto, acredito que este domínio exige um trabalho muito próprio, já que dele dependem todas as outras áreas e domínios.

2.3.2 Planificação da Atividade da Área de Conhecimento do Mundo

O quadro 3 apresenta uma planificação de uma atividade para um grupo de 4 anos concebida para trabalhar a Área de Conhecimento do Mundo. O objetivo era dar a conhecer um meio de transporte aéreo: o helicóptero.

Quadro 3 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|--|--|
| Plano de Atividade | | | |
| Faixa etária: 4 anos | | | |
| Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| – Meios de Transporte: Helicóptero | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> * Ler a história <i>Rosita Roseira, a Engenheira</i>; * Introduzir o tema dos transportes, a partir da história lida; * Projetar imagens, vídeos e apresentar um helicóptero telecomandado para levar as crianças a descobrir algumas características deste transporte; * Apresentar imagens de um heliporto, explicando sumariamente o seu funcionamento, distinguindo-o de um <u>heliporto</u>; * Simular uma situação de limpeza e atestado de um helicóptero no heliporto. | <ul style="list-style-type: none"> – Computador e projetor – Helicóptero telecomandado – Helicóptero de cartão – Estruturas de heliporto de brincar: ponto de abastecimento, zona de limpeza, torre de controlo, pistas de aterragem |

Julgo que ler histórias deve ser uma atividade diária no jardim-de-infância, por duas razões. A primeira é que ouvindo ler histórias as crianças descobrem "que a escrita contém informação e que a leitura permite expressar essa informação" (Sim-Sim, 2009, p.21), bem como "alguns princípios e características que regem a escrita" (ibidem) – elementos essenciais para a aprendizagem da leitura já que esta "é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração" (ibidem). A segunda razão prende-se com o facto de "a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora" (Magalhães, 2008, p.58), uma vez que a leitura, como prática cultural que é, está associada à aquisição de hábitos. Por esta razão, sempre que há oportunidade procuro introduzir o tema que pretendo trabalhar lendo uma história, tal como aconteceu nesta atividade.

As OCPE encorajam os educadores a proporcionar "oportunidades para o uso de tecnologias diversas na abordagem e exploração das diferentes áreas de conteúdo" (Silva, et al., 2016, p.93), já que "a integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses" (Plano Tecnológico de Educação, citado em Carneiro, Rodrigues, Matos, Almeida & Melo, 2010, p.4). Nesta atividade a utilização do computador e do projetor provou ser muito útil, na medida em que eu podia apresentar imagens e vídeos de situações reais e, através do diálogo e da formulação de questões, levar as crianças a descobrir algumas características do helicóptero. Procurei adotar aquilo que Joyce e Weil (citado em Pacheco & Flores, 1999) definem como um modelo pessoal (ou humanista) que se orienta "para o desenvolvimento pessoal do aluno (...) concetualiza o professor como um conselheiro e facilitador do desenvolvimento pessoal do aluno".

A estratégia de simular situações reais que ocorrem num heliporto, utilizando estruturas construídas em cartão, fundamenta-se no argumento de Piaget de que "as crianças aprendem através das experiências práticas iniciais. As ideias que se desenvolvem através dessas experiências práticas vão-se transformando em conceitos" (Catita, 2007, p.6). De facto, a autora citada afirma que a experimentação do concreto, por meio da manipulação dos objetos e materiais, é essencial para uma aprendizagem significativa.

Para Zabalza (1987, p.209), em educação pré-escolar "as atividades sensoriais devem ser muito diversificadas e relacionadas, por um lado, e cognitivas por outro". Isto é, destinadas a gerar experiências e vivências corporais". Por esta razão procurei que a atividade que descrevo apelasse a vários sentidos das crianças – à visão e audição através das imagens, dos vídeos e do helicóptero telecomandado e ao tato por meio da manipulação das estruturas do heliporto.

2.3.3 Planificação da Atividade da Área de Expressão de Comunicação

O quadro 4 apresenta uma planificação de uma atividade para um grupo de 4 anos concebida para trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Matemática. Realizei esta atividade na sequência de um dia inteiro dedicado ao tema "Vida e Obra de Piet Mondrian".

Quadro 4 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|--|--|
| Plano de Atividade | | | |
| Faixa etária: 5 anos | | | |
| Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| Domínio da Matemática – Visualização espacial – Organização de dados – Resolução de problemas | 60 minutos | * Entregar às crianças uma proposta de trabalho, na qual se encontra uma imagem de uma pintura de Mondrian; * Dirigir a realização da proposta de trabalho pedindo aos alunos que identifiquem determinadas formas geométricas na imagem, destacando-as com um lápis; * Partir do exercício anterior para preencher uma tabela de dupla entrada; * Entregar a cada aluno uma folha de rascunho; * Colocar à turma pequenos problemas, dando tempo de os resolverem; * Debater com as crianças a resolução dos problemas, a fim de chegar a um consenso; | – Propostas de trabalho – 1 proposta de trabalho em A3 – 1 tabela de dupla entrada em A3 – Folhas de rascunho |

Anteriormente à realização desta atividade já a história da vida de Piet Mondrian tinha sido contada ao grupo. A par disso, as crianças tinham observado várias pinturas do artista e dialogado sobre o que cada uma conseguia identificar nas obras. Este momento foi particularmente engraçado, surgiram diversas ideias, umas mais concretas, outras mais abstratas. Alguns identificaram formas geométricas, outros

animais, outros objetos do dia-a-dia, uma criança identificou o fundo de um caleidoscópio e outra as imagens que apareciam nos seus sonhos.

Com os alunos sentados nos respectivos lugares, parti de um quadro que o grupo já tinha observado – *Tableau II* – para trabalhar uma capacidade essencial para compreensão e desenvolvimento de noções geométricas: a visualização espacial. Esta "engloba um conjunto de capacidades relacionadas com a forma como os alunos percebem o mundo que os rodeia, e com a sua capacidade de interpretar, modificar e à sua frente antecipar transformações dos objetos" (Matos & Gordo, 1993, p.13). Cada criança tinha à sua frente uma proposta de trabalho com a imagem da pintura referida e um papel manteiga por cima (anexo 8). No papel manteiga, as crianças iam destacando com o lápis as figuras geométricas que lhes eram pedidas. O objetivo era trabalhar a percepção figura-fundo (uma das sete habilidades da visualização espacial, segundo Del Grande (citado em Matos & Gordo, 1993, p.14) que "é a capacidade de identificar um componente específico numa determinada situação e envolve a mudança de percepção de figuras contra fundos complexos".

O passo seguinte foi partir do exercício anterior para trabalhar análise e tratamento de dados, através do preenchimento de uma tabela de dupla entrada (anexo 9). O documento *Principles and Standards for School Mathematics*, assevera que "os alunos devem aprender a recolher dados, organizar os seus próprios dados ou de outros e apresentar os dados em gráficos e tabelas que serão úteis para responder a questões" (NCTM, 2000, p.48). Preenchida a tabela, algumas questões foram propostas ao grupo visto que as crianças devem aprender "a analisar dados e algumas maneiras de fazer inferências e retirar conclusões dos mesmos" (ibidem).

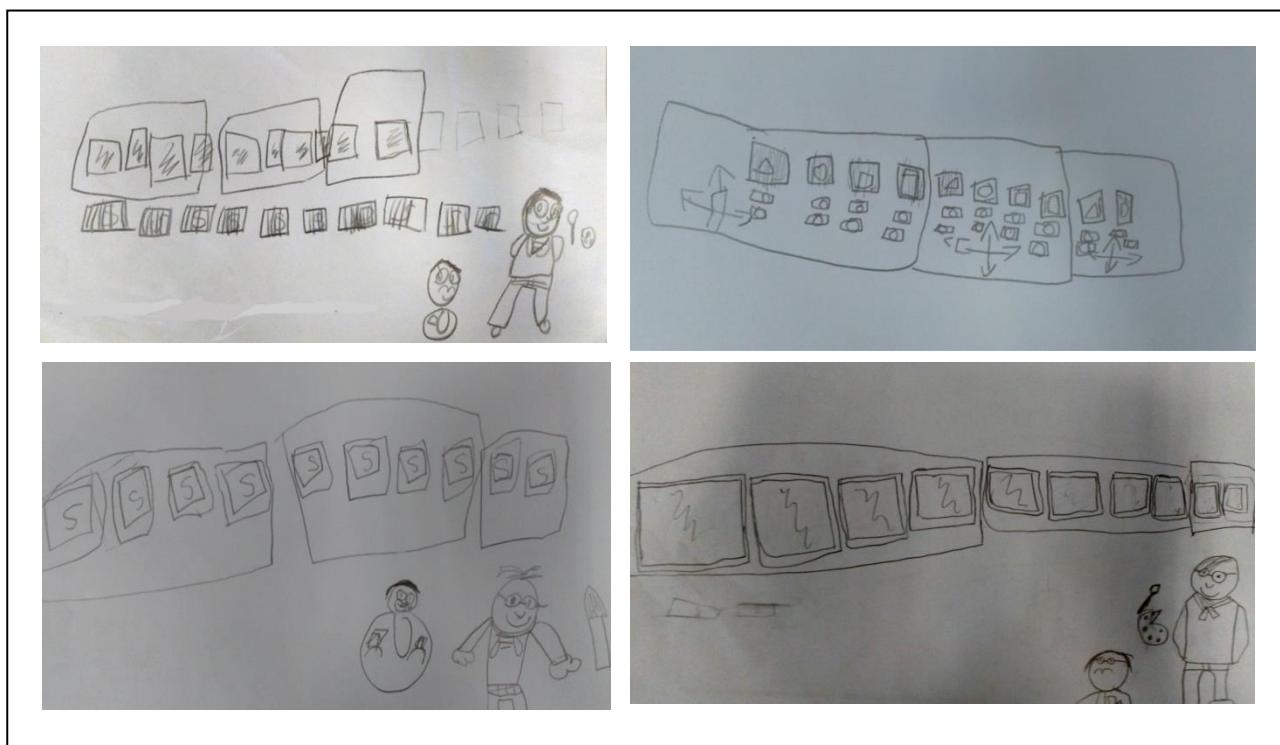
A última atividade que realizei para trabalhar o Domínio da Matemática foi uma atividade de resolução de problemas. Segundo Caldeira (2009b):

a resolução de problemas é considerada como uma tentativa, para resolver questões não estruturadas, para as quais não existe uma técnica específica, em que se pretende descobrir um caminho que leve a uma ou várias soluções, através de operações mentais. A literatura sobre resolução de problemas sugere que o uso desta metodologia possibilita o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa (p.438).

Para esta atividade de resolução de problemas, entreguei uma folha de rascunho a cada criança para resolverem os problemas através de desenhos e/ou esquemas. "As representações idiossincráticas construídas pelos alunos na resolução de problemas podem ajudá-los tanto na compreensão como na própria resolução", por outro lado constituem ainda "uma forma de registo do método de resolução que pode ainda possibilitar um meio de o descrever a outras pessoas" (Pinto & Canavarro, 2012, p.4).

Deixo aqui (figura 2) quatro exemplos de desenhos realizados pelas crianças para chegar a uma resposta. Eu ia propondo um problema de cada vez, as crianças procuravam resolvê-los, discutíamos as diferentes ideias que surgiam até obtermos a resposta correta.

Figura 2 – Representações dos alunos



2.3.4 Planificação da Atividade da Área de Expressão de Comunicação

O quadro 5 apresenta uma planificação de uma atividade para um grupo de 5 anos cujo objetivo é trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Matemática. Esta surgiu na sequência de uma atividade da Área de

Conhecimento do Mundo sobre o índio brasileiro dinamizada pela minha colega de estágio.

Quadro 5 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|---|---|
| Plano de Atividade | | | |
| Faixa etária: 5 anos | | | |
| Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| Domínio da Matemática – Divisão | 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> * Cantar a canção <i>Jimba Papalusjka</i>; * Levar a turma em comboio para o ginásio; * Sentar as crianças nos bancos suecos (que devem estar dispostos em forma de U para que todos possam ver o educador); * Apresentar os sete cestos, pedindo aos alunos que identifiquem o seu conteúdo; * Chamar duas crianças para fazerem a demonstração, para a turma, de uma divisão exata e de uma divisão inexata; * Explicar às crianças que vão ser organizadas em pequenos grupos. Informar que cada grupo será responsável por um cesto e que deverá repartir igualmente por todos os membros do grupo o conteúdo do cesto; * Dividir a turma em sete grupos; * Pedir aos grupos que se sentem no chão em roda com o seu cesto e façam a distribuição dos objetos (dar o tempo necessário para todos os grupos fazerem a distribuição); * Voltar a sentar os grupos nos bancos suecos; * Chamar cada grupo a apresentar a sua divisão à turma. | <ul style="list-style-type: none"> – Bancos suecos; – 7 cestos: <ul style="list-style-type: none"> . 1 cesto com 2 abacaxis; . 1 cesto com 7 beterrabas; . 1 cesto com 8 bananas; . 1 cesto com 2 maçarocas; . 1 cesto com 9 flores; . 1 cesto com 12 setas; . 1 cesto com 8 colares; |

Na perspetiva de Silva et al. (2016, pg.54) "a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala". Foi com esta observação em mente que iniciei a atividade cantando com as crianças.

A decisão de mudar de espaço não foi uma escolha feita de ânimo leve. De facto, "o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas" (Zabalza, 1987, p.120). A sala das crianças era pequena e oferecia poucas oportunidades para trabalho de grupo, por essa decidi ir para um espaço maior – o ginásio. Para o mesmo autor é importante que o educador utilize e saiba tirar partido de todos os espaços da escola, de modo a que "não existam espaços educativos mortos" (p.128).

A estratégia de colocar os bancos em forma de U tinha o objetivo de permitir que eu visse todas as crianças e todas as crianças me vissem, já que " a forma como o espaço é utilizado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns

com os outros e o que os alunos aprendem" (Arends, 2008, p.126). No entanto, uma vez que os bancos eram muito compridos e as crianças muito pequenas, apercebi-me que algumas crianças não conseguiam ver bem. Por essa razão, a meio da aula decidi deslocar os dois bancos que estavam paralelos de maneira a que estes ficassem posicionados em V. De facto, todo o "plano mais ou menos estruturado de ensino-aprendizagem, desde o momento que é proposto, se vai modificando («desvirtuando» ou «esclarecendo») e se sujeita a adaptações (ou «rejeições») no longo itinerário de concretização que tem de percorrer" (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.58).

O objetivo desta atividade era introduzir a noção de divisão, que não é simples de compreender para uma criança pequena. Tal como Alves, Menino e Maia (citados em Brandão, Almeida & Maia, 2012) defendem, "a forma como os educadores abordam os conteúdos neste nível é tão importante quanto estes". Assim, importa recordar que "as crianças modelam melhor os problemas recorrendo a materiais concretos" (Castro & Rodrigues, 2008, p.29), visto que "são os objetos concretos que permitem esta transferência para o nível abstrato" (Vale, 2002, p. 21). Por essa razão optei por utilizar elementos como abacaxi, beterrabas, bananas, colares de missangas, entre outros, para as crianças dividirem entre si (os elementos escolhidos pertencem ao dia-a-dia do índio brasileiro). Estes objetos concretos utilizados na atividade são também conhecidos por materiais manipulativos, mais especificamente, materiais manipulativos não estruturados. "O material não estruturado surge como aquele, que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas" (Hole, citado em Caldeira, 2009a). A estratégia de começar por fazer a demonstração de uma divisão para o grupo, prende-se com o facto de estar em causa um conteúdo novo e de difícil compreensão. Há determinadas situações em que é importante dar espaço às crianças para descobrirem o caminho sozinhas, porém há outras em que o educador deve apresentar um modelo a seguir. Ainda assim, "não é suficiente para os alunos observar a demonstração do uso dos materiais em determinado contexto. O acto de manipular permite ao aluno experienciar padrões e relações que são o foco da matemática" (Vale, 2002, p.22). Por esta razão, pedi às crianças que dividissem os objetos entre si. Aproveitei para realizar trabalho de grupo, já que "partilhar dá oportunidades às crianças para ouvir novas ideias, compará-las com as suas e para justificar o seu pensamento" (NCTM, 2000, p. 118).

Uma vez que "comunicar os processos matemáticos desenvolve e ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação" (Silva et al., 2016, p.75), pedi aos pequenos grupos que apresentassem ao grande grupo a divisão que tinham realizado.

2.3.5 Planificação de Aula da Disciplina de Português

O quadro 6 apresenta uma planificação de uma aula para uma turma de 2.º ano cujo propósito é trabalhar a disciplina de Português, nomeadamente a ortografia.

Quadro 6 – Planificação da disciplina de Português

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|---|---|
| Plano de Atividade | | | |
| Ano de escolaridade: 2.º ano | | | |
| Disciplina: Português | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| Leitura e Escrita: – Ortografia /o/ ou /u/ | 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> * Facultar alguns conceitos que auxiliem as crianças a identificar em determinadas situações se as palavras se escrevem com /o/ ou com /u/; * Demonstrar como se representam as letras /o/ e /u/ em linguagem gestual; * Escrever palavras com lacunas no quadro, pedindo à turma que através de linguagem gestual identifique se as palavras se escrevem com /o/ ou /u/; * Realizar um ditado de palavras; * Pedir aos alunos que entreguem o seu ditado ao colega da esquerda para que este o corrija; * Acompanhar a correção dos ditados, apontando as palavras no quadro; * Devolver a cada criança o seu ditado; * Pedir aos alunos que verifiquem a correção feita pelo colega, façam a correção das palavras e autoavaliem o seu desempenho. | <ul style="list-style-type: none"> – Quadro – Canetas – Folhas de linhas |

Iniciei a aula com um momento de exposição oral, porque acredito que "a exposição oral é uma forma eficaz de ajudar os alunos a obterem o conjunto de informações cujo conhecimento é considerado importante" (Arends, 2008, p. 256). Naturalmente, procurei ser clara, concisa e expressiva, em particular fazendo inflexões de voz, para que os alunos se mantivessem interessados e compreendessem aquilo que estava a explicar. Estanqueiro (2012) explica que "compete ao professor usar as melhores técnicas de comunicação verbal e não-verbal (...) para confirmar que a mensagem chega sem distorções, aos seus destinatários" (p.36).

Segundo Himmele e Himmele (2011) o problema da estratégia de lançar questões para a turma consiste em que só um ou dois alunos respondem, a maioria fica sentada, sem se envolver, não dando qualquer indício de reflexão. Por esta razão, assim que terminei a exposição oral recorri a uma técnica de participação total. "Uma maneira

de perceber se todos os alunos estão a processar a informação apresentada é pedir provas corporais cinestésicas de compreensão" (idem, p.70): utilizei a língua gestual para levar os alunos a identificar a letra que deveria ser inscrita no espaço lacunar. Desta forma, eu pretendia garantir que todos os alunos estivessem a pensar na questão que era colocada, e ao mesmo tempo avaliar se a minha explicação tinha sido clara.

O ditado de palavras pareceu-me a melhor estratégia para avaliar se os alunos tinham compreendido e interiorizado os dados que os poderiam ajudar a identificar se em determinadas situações uma palavra se escreve com /o/ ou com /u/.

Optei por não corrigir os ditados eu mesma, e decidi recorrer à técnica de heteroavaliação – quer dizer que os alunos corrigiam os trabalhos uns dos outros. Assim, "a avaliação é assumida como um instrumento fundamental, visando melhorar a comunicação entre os elementos da turma e facilitar o desenvolvimento de estratégias diversificadas" (Valadão, 2013, p.40).

O resultado foi melhor do que eu esperava, pois todas as crianças estiveram muito atentas durante a correção e nenhuma se enganou a corrigir o trabalho do colega. Algo que também considerei um sucesso, foi a atenção com que todas as crianças observaram o seu trabalho e a respetiva correção, quando o trabalho foi devolvido. No desejo de confirmar se a correção tinha sido bem feita e quantos erros tinham dado, todos fizeram a revisão do seu ditado. Deste modo, as crianças olharam com atenção para as palavras várias vezes, o que não aconteceria talvez se tivesse sido eu a corrigir os ditados. "Estamos perante um processo de avaliação que assenta sobretudo na regulação das aprendizagens, mediante o desenvolvimento das atividades desenvolvidas autonomamente pelos alunos: a autorregulação e as interações sociais que não requerem a intervenção constante do professor" (Perrenoud citado em Valadão, 2013). De facto, como afirma o mesmo autor "mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola".

2.3.6 Planificação de Aula da Disciplina de Estudo do Meio

O quadro 7 apresenta uma planificação de uma atividade para uma turma de 1.º ano para a disciplina de Estudo do Meio. O objetivo desta é trabalhar a componente À descoberta dos materiais e objetos, nomeadamente realizar experiências com a luz.

Quadro 7 – Planificação da disciplina de Estudo do Meio

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|---|--|
| Plano de Atividade | | | |
| Ano de escolaridade: 1.º ano | | | |
| Disciplina: Estudo do Meio | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| À descoberta dos materiais e objetos: – Experiências com a luz | 60 minutos | * Sentar as crianças nos respetivos lugares na mesa; * Contextualizar o tema com a visualização de um teatro de sombras e subsequente diálogo sobre o mesmo de maneira a levar o grupo a descobrir a questão-problema – “As sombras crescem?”; * Promover o debate entre as crianças sobre o que pensam que vai acontecer aos objetos colocados longe e perto do foco de luz, pedindo que registem as suas previsões no protocolo; * Pedir a um aluno que identifique os materiais necessários para a realização da atividade experimental; * Iniciar a experiência, solicitando a ajuda de várias crianças com diferentes características físicas (alturas diferentes e semelhantes, longe e perto do foco de luz); * Preencher a tabela dos resultados obtidos em turma, comparando-a com as previsões; * Levar os alunos a tirar conclusões sobre o que observaram; * Dialogar com as crianças para descobrir que mais gostariam de saber sobre as sombras. | – Protocolos experimentais – Vídeo de teatro de sombras; – Cartões para a tabela das previsões; – Foco de luz; – Caneta e papel cenário. |

Segundo Martins et al. (2007, p. 17), "a necessidade de promover uma educação científico-tecnológica de base para todos, desde os primeiros anos de escolaridade, tem-se constituído em tema consensual para a grande maioria de investigadores e educadores". Estes autores acreditam que a educação científica- tecnológica responde e alimenta a curiosidade natural das crianças; é uma via para a construção de uma imagem positiva e refletida acerca da Ciência; promove capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis noutras áreas e em diferentes contextos e situações; e ainda provoca a construção de conhecimento científico útil e com significado social.

Uma vez que sou defensora do construtivismo, nomeadamente no ensino das Ciências decidi dinamizar uma atividade experimental com os alunos do 1.º ano. Importa referir que o construtivismo foi uma corrente pedagógica que se inspirou na obra do biólogo suíço Piaget, que defendia que o conhecimento constrói-se a partir da interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento. Esta corrente pedagógica propõe que o aluno participe ativamente na sua própria aprendizagem, através da experimentação, da pesquisa, do trabalho em grupo, etc.

Escolhi seguir a metodologia de Martins et al. (2007) para dinamizar esta atividade experimental. Esta metodologia segue uma série passos que aprofundarei de seguida. A atividade começa com a introdução da questão-problema, por intermédio de

uma situação contextualizadora. Isto porque "o processo de ensino experimental e reflexivo parte de questões, problemas e fenômenos intelectualmente estimulantes" (Sá, 2002, p.46). Decidi contextualizar a atividade com a visualização de um teatro de sombras. Uma vez identificada a questão-problema, promovi um debate entre os alunos para que estes apresentassem as suas concepções alternativas, pedindo-lhes que registassem as suas previsões no protocolo experimental (anexo 10). Vale a pena referir que as concepções alternativas dos alunos são "representações mais ou menos imediatas, mais ou menos espontâneas anteriores às aquisições escolares que o aluno tem da realidade científica e tecnológica que o cerca" (Santos, 1991a, p.77) ou ainda que "adquire (readquire) dos conceitos científicos através da aprendizagem (...) (e que) podem constituir-se, como alternativa aos conceitos científicos" (ibidem). Apesar de muitos professores desvalorizarem a importância das concepções, a autora anteriormente referida defende as concepções alternativas "são um desafio ao avanço e podem vir a constituir-se como obstáculo epistemológico à construção (reconstrução) de conhecimentos públicos provisoriamente aceites por uma dada comunidade científica" (p.78).

De seguida, a turma identificou os materiais necessários para a realização da experiência e eu fui chamando crianças com características físicas diferentes para que os alunos pudessem observar o comportamento das sombras em diferentes situações.

Assim que os resultados foram obtidos, fizemos uma comparação entre estes e as previsões já que "uma mudança conceptual, racionalmente preparada, não pode começar por sobrepor a verdade ao erro (...) é o diálogo entre as velhas e novas ideias que faz com que o aluno reflita em que extensão aquelas mudaram" (Santos, 1991b, p.123).

Sá (2002) preconiza que "as atividades práticas/experimentais não são simples manipulações físicas executadas de forma mecânica por imitação ou seguindo instruções fornecidas pelo professor ou contidas num manual. Pelo contrário, são ações com uma forte intencionalidade, profundamente associadas aos processos mentais do aluno" (p.47). Por esta razão, as crianças devem ser capazes de tirar conclusões sobre o que observaram, neste caso, eu pretendia que as crianças se apercebessem que: a sombra surge sempre do lado contrário ao do foco de luz; quando o objeto se afasta ou aproxima do foco de luz o tamanho da sua sombra altera-se – mais perto do foco de luz a sombra do objeto é maior; mais longe do foco de luz a sombra do objeto é menor.

Terminei a atividade incitando os alunos a lançarem novas questões para investigarem.

2.3.7 Planificação de Aula da Disciplina de Matemática

O quadro 8 apresenta a planificação de uma atividade para uma turma de 4.º ano na disciplina de Matemática, com o objetivo de trabalhar a componente Números e Operações, nomeadamente o número pi. Esta atividade surgiu na sequência de uma aula avaliada de uma hora.

Quadro 8 – Planificação da disciplina de Matemática

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|--|--|
| Plano de Atividade | | | |
| Ano de escolaridade: 4.º ano | | | |
| Disciplina: Matemática | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| Números e Operações - Número Pi (π) | 20 minutos | <ul style="list-style-type: none"> * Relembrar alguns conceitos de geometria: círculo, circunferência, perímetro, raio e diâmetro; * Introduzir o conceito de pi; * Pedir aos alunos que utilizando a fita que representa o diâmetro do círculo descubram quantas vezes é que esta cabe na fita que representa o perímetro do círculo, a fim de descobrir o valor de pi; * Comparar os resultados das crianças com peças de tamanho pequeno e peças de tamanho grande; * Dar a conhecer o valor de pi; * Explicar sumariamente o conceito de número irracional; * Terminar a aula lançando o desafio à turma de descobrir a fórmula para calcular o perímetro do círculo. | <ul style="list-style-type: none"> - Peças de forma circular de blocos lógicos - Tampas - Fita - <u>Bostik</u> |

Tal como Mello (2013, p.44) acredito que enquanto professores "não devemos perder a oportunidade de abordar temas complexos se por meio deles for possível fazer matemática desafiadora com os nossos alunos", daí ter aceite o desafio proposto pela professora da sala de trabalhar o conceito de pi.

Comecei por rever conteúdos já trabalhados – noção de círculo, circunferência, perímetro, raio e diâmetro –, e fi-lo porque sem a compreensão destes conteúdos, os alunos não conseguiriam compreender o conceito de pi. De facto, antes de trabalhar qualquer conteúdo os professores "devem completar a seguinte afirmação: Os alunos conseguirão dominar o novo conteúdo se souberem..." (Rollins, 2014, p.14).

Após uma pequena exposição oral na qual expliquei a origem de π e que "no círculo a razão entre o perímetro e o diâmetro é denotada por π " (Mello, 2013, p.46), pedi aos alunos que, recorrendo ao material que tinha sido disponibilizado (tampas, peças com forma circular dos blocos lógicos e fitas), descobrissem o valor de pi. Como afirma Caldeira (2009b, p.224-225) a função do material "é aproximar a realidade da criança fazendo-a mais próxima; (o material) é o mediador entre a criança e a realidade". Fiz questão que fossem os alunos a fazer esta descoberta manuseando o material, uma vez que "é ineficaz ser o professor a usar o material, com o aluno a ver" (idem, p.226).

De seguida, pedi aos alunos que comparassem os seus resultados já que "é natural que se tenha interesse em saber se a razão entre o perímetro e o diâmetro é igual para todas as curvas planas fechadas" (Mello, 2013, p.46). Todas as crianças concluíram que o diâmetro cabe no perímetro 3 vezes "e mais um bocadinho". Revelei então que esse "bocadinho" corresponde a uma dízima infinita não periódica, explicando o que é um número irracional. Utilizando o projetor, apresentei duas representações gráficas, a fim de ajudar as crianças a compreenderem este conceito.

Terminei a aula desafiando os alunos a descobrir a fórmula para calcular o perímetro do círculo, coisa que vários alunos conseguiram fazer.

Aquando da discussão da aula com as professoras orientadoras, estas fizeram-me notar que deveria ter adaptado melhor a minha linguagem à faixa etária em questão, utilizando termos mais simples e compreensíveis. Estanqueiro (2012) é um dos autores que lembra o quão importante é a linguagem de um professor ser clara e acessível aos alunos. Por outro lado, teria sido importante fazer uma pequena alusão à história do π .

2.3.7 Planificação de Aula da Disciplina de História

O quadro 9 apresenta a planificação de uma atividade para uma turma de 3.º ano na disciplina de História e Geografia de Portugal. O objetivo desta aula era trabalhar o processo de Reconquista Cristã.

Quadro 9 – Planificação da disciplina de História e Geografia de Portugal

| Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|------------|--|---|
| Plano de Atividade | | | |
| Ano de escolaridade: 3.º ano | | | |
| Disciplina: História e Geografia de Portugal | | | |
| Componentes | Tempo | Estratégias | Recursos |
| A Península Ibérica - Reconquista Cristã | 60 minutos | <ul style="list-style-type: none"> * Dispor as mesas em U; * Pedir aos alunos que façam a revisão da invasão árabe oralmente; * Apresentar um mapa da Península Ibérica; * Solicitar a alguns alunos que incorporem as fronteiras da Península Ibérica utilizando uma corda; * Chamar alguns alunos para representarem guerreiros medievais e reproduzirem o processo da reconquista, seguindo as diretrizes que lhes são dadas; * Pedir aos alunos que estejam sentados para procurarem no livro os movimentos da Reconquista Cristã, dando indicações aos colegas que estão a realizar a representação histórica; * Rever os conteúdos lecionados; * Dividir a turma em quatro grupos; | <ul style="list-style-type: none"> -Mapa -Corda -Roupas/adereços caracterizadores -Material de Jogo: cartões e relógio de areia |

Antes de iniciar qualquer aula é importante analisar o espaço que se tem e organizá-lo de maneira a tirar o melhor proveito do mesmo. No caso desta aula, a opção pela estratégia de dispor as mesas em U deve-se ao facto de esta disposição garantir boa visibilidade a todos os alunos e o envolvimento destes na aula. Por outro lado, tal disposição permitia-me ver distintamente todos os alunos. Viana afirma que "esta não é só uma disposição que favorece mais a participação e aproxima o professor, como pode ser também uma forma de mudar comportamento" (2010, p.2).

Fabregat e Fabregat (1991, p.45) lembram que é "básico que o aluno (...) situe no espaço geográfico os feitos e acontecimentos históricos, já que sem este aspeto a História tornar-se-ia muito abstracta e sem sentido". Por outro lado, o enquadramento temporal dos acontecimentos é igualmente importante para a compreensão cronológica da História. Por essa razão, parece-me imperativo rever os acontecimentos que justificam a Reconquista Cristã — a invasão árabe da Península Ibérica — e apresentar um mapa do espaço onde todo este processo se desenrolou.

O passo seguinte é realizar uma representação histórica. "Esta técnica mostrou-se particularmente adequada ao ensino da História, que tende a interessar os alunos pelo passado histórico, de forma lúdica e atrativa, permitindo que estes utilizem a imaginação histórica de uma forma realista" (Solé, 2001, p.5). Naturalmente, "a preocupação com o rigor histórico é uma constante, sendo necessário uma consulta de várias fontes" (ibidem), daí os alunos que estão sentados (os "historiadores") terem

acesso a vários livros fidedignos para poderem dar indicações aos colegas. É importante perceber que o professor tem "um papel aparentemente secundário" (Fabregat & Fabregat, 1991, p.16), poderá fazer intervenções, mas cabe aos alunos que estão a desempenhar o papel de "historiadores" orientar os colegas que estão a realizar a representação histórica. De facto, a didática da história defende que "os conceitos históricos deve o aluno adquiri-los através do trabalho pessoal ou em equipa. Impõe-se, portanto, o princípio da atividade – é através da prática que se chega aos conhecimentos" (idem, p.45).

Os mesmos autores afirmam que há "circunstâncias nas quais o aluno se converterá em recetor passivo de uma curta série de desenvolvimentos enriquecedores do já estudado": naturalmente pretende-se que "estas explicações dadas pelo professor sejam o mínimo possível passivas" (p.17). É nesse sentido que há uma revisão dos conteúdos, assim que a representação histórica termina.

A aula termina então com o jogo, cujo conteúdo consolida o que foi contemplado na aula e cujo cariz lúdico motiva e envolve os alunos. Este é um jogo de tabuleiro, cujo objetivo é ser-se a primeira equipa a alcançar a casa final. Para tal as equipas têm de resolver uma série de desafios (um por cada casa, em um minuto). Há 4 categorias – Português (na qual os alunos têm de responder a uma pergunta de gramática), Matemática (na qual os alunos têm de resolver um exercício), História (na qual os alunos têm de responder a uma pergunta de História) e Mímica (na qual um dos alunos tem de representar através de mímica a palavra que se encontra escrita no cartão e os restantes elementos da equipa têm de adivinhar essa palavra). Se acertar na resposta o grupo avança uma casa, se errar o grupo fica retido na casa em que se encontra até acertar uma resposta dessa categoria.

Gostaria de terminar este capítulo referindo o quão importante foi para mim aprender a planificar uma aula corretamente. De facto, a planificação de uma aula facilita muitíssimo a minha prática como docente porque me permite antever dificuldades, compreender se aquilo que eu delinee vai de encontro aos meus objetivos e dá-me um grau de certeza e segurança muito maior. Acho que planificar é indispensável para qualquer docente e quanto mais inexperiente é o professor (como é o meu caso) mais detalhada deve ser a planificação. A par disto, acredito que as planificações devem ter flexibilidade para integrarem gostos e ideias dos alunos.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação

3.1 Síntese do capítulo

Neste terceiro capítulo, a avaliação é posta em evidência. Começa-se por uma breve abordagem teórica do tema, na qual se procura perceber a importância da avaliação, quais os seus objetivos e como deve ser feita. Seguidamente, apresentam-se quatro dispositivos de avaliação, dois dos quais aplicados em grupos de Educação Pré-Escolar e os outros dois em turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados são analisados e são apontadas algumas sugestões para melhorar o desempenho das crianças, pois defende-se a perspectiva de Confúcio: "depois de uma falta (erro), não a corrigir é a verdadeira falta" (Lopes & Silva, 2015, p. 1).

3.2 Fundamentação teórica

Não é fácil definir avaliação, pois esta palavra assume múltiplos significados consoante as diferentes perspetivas e contextos. Não há acordo na comunidade científica quanto à definição de avaliação. Ainda assim "é geralmente aceite que a avaliação é um processo extremamente complexo e que é uma componente fundamental de qualquer projeto ou programa que se pretende credível" (Fernandes & Branco, 1990, p.10).

Começemos por compreender que existe uma clara diferença entre avaliar e classificar. A "classificação tem uma intenção seletiva, isto é, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que se lhe atribui uma posição determinada numa escala" (Lopes & Silva, 2015, p.2). Já a avaliação tem como objetivo regular o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, "ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para nível de ensino que frequentam" (ibidem). Assim, como afirmam Leite e Fernandes (2002) a avaliação pressupõe:

o recurso a práticas pedagógicas que se apoiam num conjunto de procedimentos e instrumentos diversificados que permitam regular as ações e os processos de ensino e de aprendizagem e que, simultaneamente, possam dar conta do «estado de situação» dos alunos face a referentes e a critérios definidos (p.54).

Importa distinguir os dois tipos de avaliação mais debatidos – avaliação sumativa e avaliação formativa. É frequente rotular-se as avaliações de formativa e sumativa, no entanto, muitos ignoram que "é a forma como os resultados são utilizados"

(Lopes & Silva, 2015, p.6) que distingue estes dois tipos de avaliação. A avaliação formativa fornece informação sobre a evolução do aluno durante o processo de aprendizagem, antes da avaliação sumativa. O objetivo desta monitorização é perceber em que situação o aluno se encontra e definir estratégias para que este progrida. "Em termos genéricos, a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem" (idem, p.13). Já a avaliação sumativa "pretende ajuizar o progresso realizado no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino" (Ribeiro, citado em Carvalho, 2018).

A par destes dois tipos de avaliação, existe também a avaliação diagnóstica, que é aquela que é realizada no início da aprendizagem, "consiste na identificação de determinadas destrezas, atitudes e conhecimentos, a fim de permitir a adequação dos meios de instrução às características e situação peculiar dos alunos" (Serpa, 2010, p.28).

Importa então perceber qual destes três tipos de avaliação tem maior impacto na aprendizagem dos alunos. A realidade é que "o grande problema da avaliação escolar não parece ser o de identificar o que o aluno não sabe, mas o de fazer com que ele aprenda, depois de detetada a dificuldade" (Shepard, citado em Serpa, 2010). Não é difícil calcular que a avaliação formativa é o tipo de avaliação que pode ajudar o aluno a aprender, já que este tipo de avaliação se realiza durante a aprendizagem e permite recolher dados que ajudam professores e alunos a reorientar o seu trabalho (Cortesão, 2002). De facto, todos os alunos são capazes de se aproximar progressivamente dos objetivos definidos, o que os diferencia "entre si é o ritmo com que essa aproximação acontece. É neste contexto que a avaliação assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem" (Santos, 2008, p.3).

As perspetivas atuais indicam que a avaliação formativa tem a função de contribuir para a aprendizagem (mudança estável feita pelo próprio), tem uma natureza interativa (ocorre sobretudo durante a aprendizagem) e as práticas variam entre o questionamento, a escrita avaliativa, a negociação de critérios de avaliação, autoavaliação e coavaliação (Santos, 2010). Mais do que isso, "o aluno passa a desempenhar um papel central" (idem, p.11). Segundo Perrenoud (citado em Leite e Fernandes, 2002), este tipo de avaliação "consiste (...) em reforçar as capacidades do

sujeito para gerir ele próprio os seus projetos, as suas estratégias", a ideia é tornar o aluno "mais autónomo e responsável pelo seu próprio trabalho" (Serpa, 2010, p.133). "Se o aluno compreende o propósito ou orientação do professor e o aceita como seu desejado, provavelmente logrará a aprendizagem, pois tem todo o interesse em reduzir essa distância (entre o que sabe e o que tem de saber)" (idem, p.134).

Os dispositivos de avaliação aplicados neste relatório enquadram-se na avaliação do tipo formativo. Há a pretensão de identificar quais as dificuldades dos alunos e como ajudá-los a progredir. A escala utilizada, baseada na escala de Likert, compreende valores entre 0 e 10, seguindo os seguintes parâmetros:

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

3.3 Avaliação da atividade do Domínio de Matemática

3.3.1 Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade do Domínio de Matemática (anexo 11) foi aplicada pela educadora do grupo de 23 crianças de 4 anos, com o objetivo de identificar se as crianças conhecem as cores e as figuras geométricas, bem como perceber até que ponto a sua perceção visual e a sua motricidade fina está desenvolvida.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: reconhecimento das cores, identificação de figuras geométricas, perceção figura-fundo e motricidade fina.

Reconhecimento das cores: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de identificar as cores amarelo, encarnado, verde e azul, pintando com uma dessas cores as figuras geométricas que lhe são indicadas. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Identifica quatro cores;
- Identifica três cores;

- Identifica duas cores;
- Identifica uma cor;
- Não identifica nenhuma cor.

Identificação de formas geométricas: este parâmetro procura avaliar se a criança é capaz de reconhecer o triângulo, o retângulo, o círculo e o quadrado. Foram definidos para este parâmetro cinco critérios:

- Reconhece quatro formas geométricas;
- Reconhece três formas geométricas;
- Reconhece duas formas geométricas;
- Reconhece uma forma geométrica;
- Não reconhece qualquer forma geométrica.

Percepção figura-fundo: este parâmetro procura avaliar se a criança é capaz de isolar os elementos geométricos, ou seja, deixe de prestar atenção aos detalhes e destaque a figura geométrica que se encontra no fundo. Definiu-se quatro critérios para este parâmetro:

- Distingue quatro figuras-fundo;
- Distingue três figuras-fundo;
- Distingue duas figuras-fundo;
- Distingue uma figura-fundo;
- Não distingue qualquer figura-fundo.

Motricidade fina: este parâmetro pretende avaliar a destreza manual fina da criança, analisando se ela é ou não capaz de respeitar os contornos da figura quando pinta. Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:

- Pinta sempre dentro dos contornos;
- Pinta muitas vezes dentro dos contornos;
- Pinta algumas vezes dentro dos contornos;
- Nunca pinta dentro dos contornos.

O quadro 10 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de trabalho do domínio de Matemática

| | Parâmetros | Critérios | | Cotação |
|-------|--|--|------|---------|
| 1 | Reconhecimento das cores: amarela, encarnada, verde e azul | Identifica 4 cores | 2,5 | 2,5 |
| | | Identifica 3 cores | 2 | |
| | | Identifica 2 cores | 1,5 | |
| | | Identifica 1 cor | 1 | |
| | | Não identifica qualquer cor | 0 | |
| 2 | Identificação das formas geométricas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo | Reconhece 4 formas geométricas | 2,5 | 2,5 |
| | | Reconhece 3 formas geométricas | 2 | |
| | | Reconhece 2 formas geométricas | 1,5 | |
| | | Reconhece 1 forma geométrica | 1 | |
| | | Não reconhece qualquer forma geométrica | 0 | |
| 3 | Perceção da figura-fundo | Distingue as 4 figuras-fundo | 3 | 3 |
| | | Distingue 3 figuras-fundo | 2,25 | |
| | | Distingue 2 figuras-fundo | 1,5 | |
| | | Distingue 1 figuras-fundo | 0,75 | |
| | | Não distingue qualquer figura-fundo | 0 | |
| 4 | Motricidade fina | Pinta sempre dentro dos contornos | 2 | 2 |
| | | Pinta muitas vezes dentro dos contornos | 1,5 | |
| | | Pinta algumas vezes dentro dos contornos | 1 | |
| | | Nunca pinta dentro dos contornos | 0 | |
| Total | | | | 10 |

3.3.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 3 apresenta os resultados da avaliação do Domínio de Matemática das 23 crianças de 4 anos.

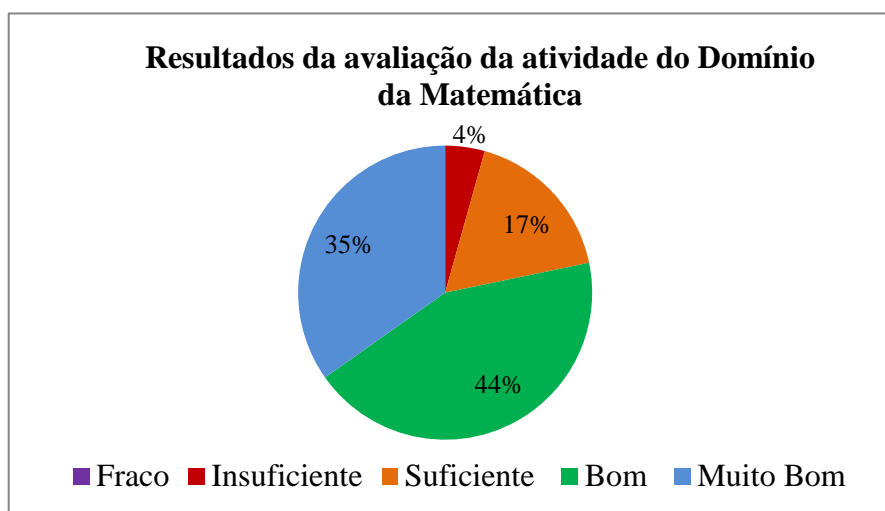


Figura 3 - Resultados da avaliação da atividade do Domínio de Matemática

Numa primeira observação da figura 3 pode-se concluir que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Muito Bom, sendo que a maioria das crianças (44%, ou seja, 10 crianças) obtiveram Bom. Mais de um terço do grupo atingiu um resultado Muito Bom e 4% da turma, que isto dizer (no caso em apreço) uma criança, não conseguiu atingir pelo menos metade dos objetivos pretendidos.

A grelha da correção (anexo 12) permite-nos perceber que a grande dificuldade da turma esteve na identificação das formas geométricas, para uma pergunta que valia 2,5 valores, a média da turma foi aproximadamente 1,80 valores. Notei que várias crianças confundiam a figura geométrica trapézio com outras figuras geométricas como triângulos ou retângulos. Silva et al. (2016) explicam que isto acontece porque apesar da maioria das crianças conseguir diferenciar visualmente as formas geométricas mais básicas, não são capazes de distinguir as suas propriedades. Assim, "este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades" (Silva et al., 2016, p.80)

A grande maioria já percebe a figura-fundo neste tipo de exercício mais simples, pelo que se poderá passar a um nível de dificuldade maior, a fim de continuar a desenvolver as suas competências de visualização espacial. Com as cinco crianças (A2, A4, A6, A20 e A21) que apresentam mais dificuldade, no que diz respeito a esta capacidade, pode-se realizar algumas atividades específicas. Matos e Gordo (1993) aconselham a realização de exercícios de procura de figuras imersas noutras figuras, utilizando o material matemático Tangram.

A grelha de correção indica-nos também que alguns elementos do grupo têm alguma dificuldade em respeitar os contornos quando pintam. "O desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e ferramentas" (Serrano & Luque, 2015, pp. 14-15). Naturalmente, os alunos mais novos (que completaram 4 anos mais perto do mês de dezembro) vão "tentar pintar dentro dos contornos, embora ainda com pouco sucesso" (idem, p.30) e os alunos mais velhos (que fazem 5 anos nos primeiros meses do ano) "já deverão ser capazes de pintar dentro dos contornos" (idem, p.31). Os autores atrás referidos aconselham uma série de exercícios que podem ajudar a criança a evoluir

nesta capacidade: levar a criança a participar nas tarefas domésticas; fazer puzzles; desenhar; pegar, carregar e empurrar objetos; participar em jogos com bolas, cordas ou tacos; travar lutas de almofadas; entre outros.

O caso da criança que obteve um resultado negativo (A6) deve ser analisado com mais atenção para perceber se a criança não está a acompanhar a evolução do grupo e, nesse caso, porquê. Heis algumas das questões que a educadora poderá colocar a si mesma: «As metodologias que utilizo são as ideais para esta criança?»; «Esta criança tem algum bloqueio emocional ou atraso cognitivo?»; «A criança não tem maturidade para compreender/apreender aquilo que lhe é apresentado?»; «Porventura no dia em que esta proposta foi realizada a criança estava indisposta, cansada ou emocionalmente perturbada?». Sem grandes alarmismos ou excesso de preocupação deve-se simplesmente perceber o que se passa para ajudar a criança.

Acredito que a avaliação formativa na educação pré-escolar tem um papel importantíssimo, como afirmam Silva et al. (2016):

Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/à educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação (p.15).

Portanto, ressalvo que a análise dos aspetos aqui apontados é feita no sentido de ajudar o grupo a evoluir e não para pressionar todas as crianças de 4 anos a adquirirem de imediato tais conhecimentos e capacidades. A ideia destas avaliações não é rotular as crianças de inteligentes, néscias, rápidas ou lentas mas sim perceber quais os talentos e as fragilidades de cada uma para as podemos ajudar a evoluir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

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

3.4.1 Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade do Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo 13) foi aplicada a um grupo de 25 crianças de 5 anos. Uma vez que na escola onde estive a estagiar as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos, esta proposta tinha o objetivo de compreender se as crianças eram capazes de identificar o fonema e o grafema da letra /v/ e se a conseguiam desenhar.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: identificação do fonema [v], identificação do grafema /v/ e caligrafia.

– Identificação do fonema [v]: neste parâmetro procura-se avaliar se a criança é capaz de distinguir o fonema [v] dos outros fonemas presentes na palavra e se consegue identificar a sua posição na palavra. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Reconhece sempre o fonema [v] no início da palavra;
- Reconhece o fonema [v] no início da palavra mas, por vezes, confunde-o com o fonema [f];
- Reconhece a existência do fonema [v] na palavra mas não é capaz de discernir se está no início ou no meio da palavra;
- Não reconhece o fonema [v].

Identificação do grafema /v/: este parâmetro pretende avaliar se a criança é capaz de distinguir o grafema desta letra entre outros grafemas. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Circunda sempre o grafema da letra /v/;
- Circunda quase sempre o grafema da letra /v/;
- Circunda algumas vezes o grafema da letra /v/;
- Não circunda o grafema da letra /v/.

Caligrafia: este parâmetro tem o intuito de avaliar se a criança é capaz de desenhar o grafema /v/. Definiu-se três critérios para este parâmetro:

- Legível e regular;
- Pouco legível e pouco regular;
- Ilegível e irregular.

O quadro 11 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 11– Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

| | Parâmetros | Critérios | | Cotação |
|-------|------------------------------|--|---|---------|
| 1 | Identificação fonema [v] | Reconhece sempre o fonema [v] no início da palavra | 4 | 4 |
| | | Reconhece o fonema [v] no início da palavra mas por vezes confunde-o com o fonema [f] | 3 | |
| | | Reconhece a existência do fonema [v] na palavra mas não é capaz de discernir se está no início ou no meio da palavra | 2 | |
| | | Não reconhece o fonema [v] | 0 | |
| 2 | Identificação do grafema /v/ | Circunda sempre o grafema da letra /v/ | 4 | 4 |
| | | Circunda quase sempre o grafema da letra /v/ | 3 | |
| | | Circunda algumas vezes o grafema da letra /v/ | 2 | |
| | | Não circunda o grafema da letra /v/ | 0 | |
| 3 | Caligrafia | Caligrafia legível e regular | 2 | 2 |
| | | Caligrafia pouco legível e pouco regular | 1 | |
| | | Caligrafia ilegível e irregular | 0 | |
| Total | | | | 10 |

3.4.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 4 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das 25 crianças de 5 anos.

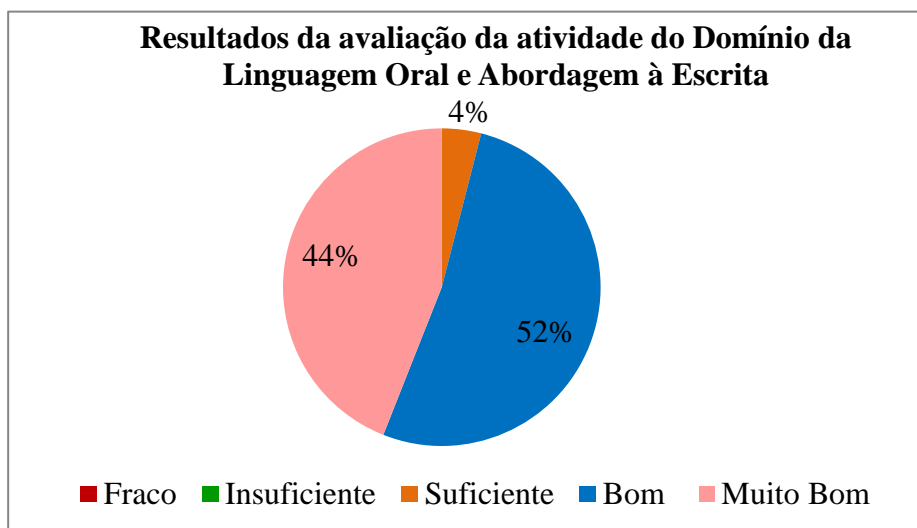


Figura 4– Resultados da avaliação da atividade do Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A observação da figura 4 permite compreender que os resultados desta avaliação variam entre o Suficiente e o Muito Bom, sendo que a maioria (52%, ou seja, 13 crianças) obteve um resultado Bom. Esta primeira observação leva a concluir que, de uma maneira geral, o grupo tem uma boa compreensão da letra /v/.

Uma análise mais atenta à grelha de avaliação (anexo 14) permite-nos perceber que a grande dificuldade do grupo está na caligrafia. De facto, nove crianças apresentam uma caligrafia ilegível e irregular e onze crianças uma caligrafia pouco legível e pouco regular. Apesar de hoje ser "amplamente discutida a hipótese de uma caligrafia mais elaborada poder entrar a aprendizagem da escrita" (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.39) é inegável que o treino da caligrafia é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, "a caligrafia destina-se a tornar visível a coerência gráfica de um texto escrito à mão e a impedir que a escrita se torne um empecilho à leitura" (Batista et al. 2011, p.8). Naturalmente, isto exige muito trabalho e muita disciplina por parte do professor e do aprendiz. "A educação por mais voltas que se dê, é sempre a socialização de uma cultura; o acesso à cultura escrita, pela sua exterioridade ao sujeito e pela sua complexa mediatização simbólica, não pode deixar de conter uma componente agónica" (Magalhães, 2008, p.64).

Batista et al. (2011) apresentam uma série de atividades que podem ajudar o aluno a melhorar a sua caligrafia, como: utilização de cadernos pautados ou utilização de quadrículas para fornecer pontos de referência adicionais para desenhar as letras; fazer uso do corpo do aluno para fornecer algumas medidas antropomórficas (um dedo, um polegar, dois dedos, etc) que ajudem a estruturar o espaço da folha; utilizar cada uma das letras como referencial de proporcionalidade para a seguinte; e ainda a realização de alguns exercícios de expressão corporal e de grafismos de olhos fechados para ajudar a projetar mentalmente o movimento.

Por outro lado, verifica-se que seis crianças (B7, B9, B11, B18, B19 e B24) ainda confundem o fonema [f] com o fonema [v], o que é perfeitamente natural tendo em conta que ambos os fonemas têm o mesmo ponto de articulação (a letra /v/ e a letra /f/ são letras constrictivas fricativas labiodentais). Verifica-se também que duas crianças (B8 e B12) têm dificuldade em distinguir se o fonema [v] está no início ou no meio da palavra. Uma vez que "a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.53) é

importante trabalhar com estas oito crianças de modo a ajudá-las a ultrapassar estas dificuldades. Estes autores referem que a utilização de trava-línguas, rimas, lengalengas, músicas, jogos de supressão de sílabas, jogos de identificação da primeira letra das palavras, entre outros, poderão ajudar as crianças a alargar a sua consciência fonológica.

Note-se que A8 é a criança que revela maiores dificuldades em toda a proposta de trabalho pelo que se deve dar uma maior atenção à mesma, para poder ajudá-la a progredir.

3.5 Avaliação da atividade da disciplina de Matemática

3.5.1 Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de Matemática (anexo 15) foi aplicada a uma turma de 23 alunos do 2.º ano. O objetivo desta atividade era perceber se os alunos compreendiam o conceito de fração: se identificam todos os elementos da fração, se sabem ler uma fração, se realizam/reconhecem as suas representações matemáticas e gráficas.

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: conhecimento dos elementos da fração (termos e traço de fração), compreensão de uma fração, representação de frações matematicamente e representação de frações graficamente.

Conhecimento de uma fração: este parâmetro avalia se a criança é capaz de identificar corretamente os elementos constituintes da fração – traço e termos da fração (numerador e denominador). Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Identifica corretamente todos os elementos da fração;
- Identifica corretamente os dois termos da fração mas não identifica o traço de fração;
- Identifica corretamente um termo da fração e o traço de fração;
- Identifica apenas um elemento corretamente (ou um dos termos ou o traço de fração);

- Não identifica qualquer um dos elementos corretamente.

Compreensão de uma fração: neste parâmetro pretende-se compreender se a criança é capaz de fazer a leitura de uma fração. Para tal foram definidos dois critérios:

- Faz a leitura correta da fração;
- Não faz a leitura correta da fração.

Representação de uma fração matematicamente: neste parâmetro há a pretensão de entender se a criança é capaz de representar matematicamente frações apresentadas graficamente. Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Escreve corretamente oito frações;
- Escreve corretamente sete frações;
- Escreve corretamente seis frações;
- Escreve corretamente cinco frações;
- Escreve corretamente quatro frações;
- Escreve corretamente três frações;
- Escreve corretamente duas frações;
- Escreve corretamente uma fração;
- Não escreve corretamente qualquer uma das frações.

Representação de uma fração graficamente: este parâmetro avalia se a criança é capaz de traduzir graficamente uma que lhe é apresentada matematicamente. Os critérios definidos para este parâmetro são:

- Pinta corretamente duas frações;
- Pinta corretamente uma fração;
- Não pinta corretamente qualquer uma das frações.

O quadro 12 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 12– Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática

| | Parâmetros | Critérios | | Cotação |
|-------|--|---|-----|---------|
| 1 | Conhecimento dos elementos da fração: termos e traço de fração | Identifica corretamente todos os elementos da fração | 2 | 2 |
| | | Identifica corretamente os dois termos da fração mas não identifica o traço de fração | 1,5 | |
| | | Identifica corretamente um termo da fração e o traço de fração | 1 | |
| | | Identifica apenas um elemento corretamente (ou um dos termos ou o traço de fração) | 0,5 | |
| | | Não identifica qualquer um dos elementos da fração corretamente | 0 | |
| 2 | Compreensão de uma fração | Faz a leitura correta da fração | 1 | 1 |
| | | Não faz a leitura correta da fração | 0 | |
| 3 | Representação das frações matematicamente | Escreve corretamente 8 frações | 4 | 4 |
| | | Escreve corretamente 7 frações | 3,5 | |
| | | Escreve corretamente 6 frações | 3 | |
| | | Escreve corretamente 5 frações | 2,5 | |
| | | Escreve corretamente 4 frações | 2 | |
| | | Escreve corretamente 3 frações | 1,5 | |
| | | Escreve a corretamente 2 frações | 1 | |
| | | Escreve corretamente 1 fração | 0,5 | |
| | | Não escreve corretamente qualquer fração | 0 | |
| 4 | Representação das frações graficamente | Pinta corretamente 2 frações | 3 | 3 |
| | | Pinta corretamente 1 fração | 1,5 | |
| | | Não pinta corretamente nenhuma fração | 0 | |
| Total | | | | 10 |

3.5.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 5 apresenta os resultados da avaliação da Disciplina de Matemática dos 23 alunos do 2.º ano.

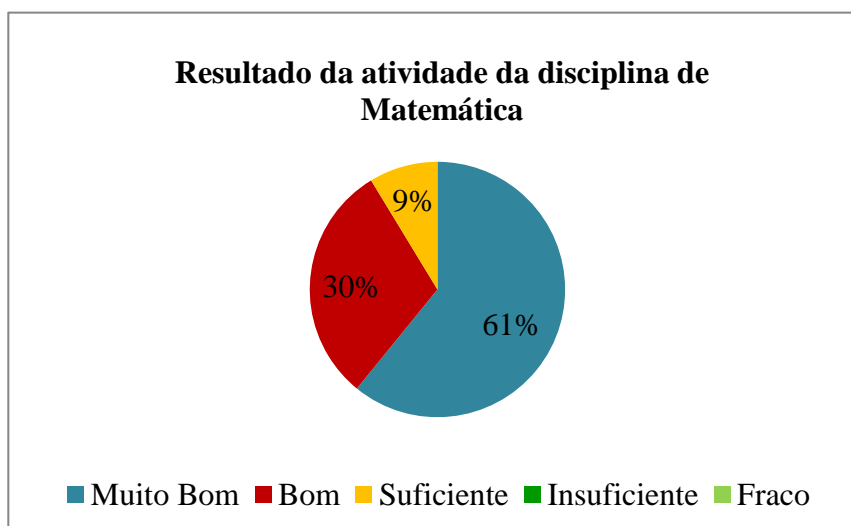


Figura 5– Resultado da atividade da disciplina da Matemática

A figura 5 mostra que os resultados desta avaliação variaram entre o Suficiente e o Muito Bom. Mais de metade da turma, 61% dos alunos (portanto, 14 alunos) obteve uma pontuação de 9 ou mais valores, numa escala até 10, pelo que podemos afirmar que de uma maneira geral a turma compreende bem o conceito de fração.

A observação mais atenta da grelha de avaliação (anexo 16) leva a perceber que o último exercício foi aquele em que os alunos mais erraram. Na segunda alínea desse exercício eram apresentadas seis bandeiras e pedia-se aos alunos que pintassem $\frac{1}{2}$ desse conjunto de bandeiras, portanto 3 bandeiras. Alguns alunos procuraram pintar metade de cada uma das seis bandeiras (não conseguiram fazê-lo porque as bandeiras não têm uma forma regular facilmente divisível em partes iguais). Portanto, o que é preciso trabalhar com este grupo é a compreensão de que as frações não se aplicam apenas para representar determinada parte de uma unidade dividida mas também poderão ser utilizadas para representar a partição de um conjunto constituído por vários elementos. King (2001) sugere alguns exercícios com objetos concretos como feijões ou rebuçados para facilitar esta aprendizagem.

De resto, parece-me importante clarificar com o aluno C5 como se deve fazer a leitura correta de uma fração, na medida em que isso irá facilitar muito a sua compreensão de explicações orais dadas pelo professor e o enunciado dos exercícios. A Matemática caracteriza-se pelo rigor e linguagem própria (Ponte & Serrazina, 2000), a qual precisa de ser dominada sob pena de comprometer a aprendizagem do aluno.

3.6 Avaliação da atividade da disciplina de História

3.6.1 Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de História (anexo 17) foi aplicada a uma turma de 4.º ano. O objetivo desta atividade era avaliar o conhecimento que os alunos detinham sobre o período histórico português entre final do século XVIII e o início do século XIX.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: conhecimento do cognome da rainha D. Maria I, conhecimento do que sucedeu ao Marquês de Pombal após a subida ao trono da rainha D. Maria I, identificação das

invasões francesas e dos generais que as comandaram e compreensão do período histórico do regresso de D. Pedro IV do Brasil.

Conhecimento do cognome da rainha D. Maria I: com este parâmetro pretende-se avaliar se o aluno sabe que D. Maria I é apelidada "a Piedosa". Uma vez que a questão é de seleção de uma opção, definiu-se dois critérios:

- Selecciona a opção correta;
- Não selecciona a opção correta.

Conhecimento do que sucedeu ao Marquês de Pombal após a subida ao trono de D. Maria I: com este parâmetro pretende-se perceber se o aluno sabe que Sebastião José de Carvalho e Melo foi demitido do seu cargo por D. Maria I, assim que esta subiu ao trono. Para este parâmetro foram definidos dois critérios:

- Refere que o Marquês foi demitido ou semelhante;
- Outra resposta.

Identificação das invasões francesas e dos generais que as comandaram: este parâmetro avalia o conhecimento que os alunos detêm sobre as invasões francesas. Visto que se trata de assinalar determinadas afirmações como verdadeiras ou falsas, definiram-se os seguintes critérios:

- Assinala corretamente seis afirmações;
- Assinala corretamente cinco afirmações;
- Assinala corretamente quatro afirmações;
- Assinala corretamente três afirmações;
- Assinala corretamente duas afirmações;
- Assinala corretamente uma afirmação;
- Resposta incorreta.

Compreensão do período histórico do regresso de D. Pedro do Brasil: este último parâmetro avalia os conhecimentos dos alunos sobre as pretensões e realizações de D. Pedro, quando este regressou do Brasil. A questão implica o preenchimento de espaços lacunares, razão pela qual os critérios definidos são:

- Preenche corretamente seis espaços lacunares;
- Preenche corretamente cinco espaços lacunares;
- Preenche corretamente quatro espaços lacunares;

- Preenche corretamente três espaços lacunares;
- Preenche corretamente dois espaços lacunares;
- Preenche corretamente um espaço lacunar;
- Não preenche corretamente qualquer espaço lacunar.

O quadro 13 apresenta de forma sintética os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

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

| | Parâmetros | Critérios | | Cotação |
|-------|---|---|-----|---------|
| 1 | Conhecimento do cognome de D. Maria I | Seleciona a opção correta | 1 | 1 |
| | | Não seleciona a opção correta | 0 | |
| 2 | Conhecimento sobre o que sucedeu a Marquês de Pombal após a subida ao trono de D. Maria I | Refere que o marquês foi demitido ou semelhante | 2 | 2 |
| | | Outra resposta | 0 | |
| 3 | Identificação das invasões francesas e dos generais que as comandaram | Assinala corretamente seis afirmações | 3 | 3 |
| | | Assinala corretamente cinco afirmações | 2,5 | |
| | | Assinala corretamente quatro afirmações | 2 | |
| | | Assinala corretamente três afirmações | 1,5 | |
| | | Assinala corretamente duas afirmações | 1 | |
| | | Assinala corretamente uma afirmação | 0,5 | |
| | | Resposta incorreta | 0 | |
| 4 | Compreensão do período histórico do regresso de D. Pedro do Brasil | Preenche corretamente os seis espaços lacunares | 4 | 4 |
| | | Preenche corretamente cinco espaços lacunares | 3 | |
| | | Preenche corretamente quatro espaços lacunares | 2,5 | |
| | | Preenche corretamente três espaços lacunares | 2 | |
| | | Preenche corretamente dois espaços lacunares | 1,5 | |
| | | Preenche corretamente um espaço lacunar | 1 | |
| | | Não preenche corretamente qualquer espaço lacunar | 0 | |
| Total | | | | 10 |

3.6.3 Apresentação e análise de resultados

A figura 6 apresenta os resultados da avaliação da disciplina de História dos 24 alunos do 4.º ano.

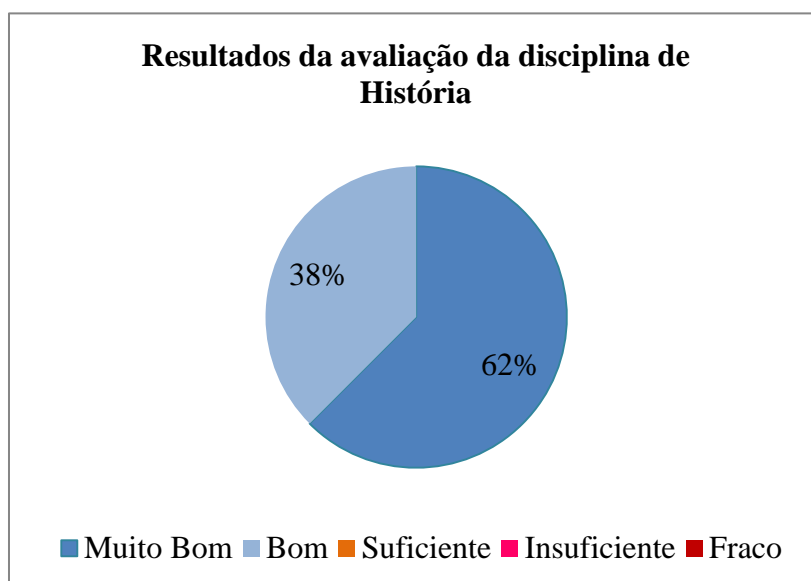


Figura 6 – Resultado da avaliação da atividade da disciplina de História

A figura 6 apresenta sob a forma de gráfico que os resultados qualitativos desta avaliação variam entre o Bom e o Muito Bom, sendo que 62% dos alunos (15 alunos) obtiveram um resultado Muito Bom, razão pela qual podemos afirmar que esta turma conhece bem o período histórico em questão.

Fazendo uma análise mais atenta da grelha de avaliação (anexo 18) compreendemos que a questão que os alunos mais erraram foi a terceira – a média da turma é aproximadamente 2,42 valores – pelo que uma nova explicação sobre o tema será profícua.

Outro ponto que julgo ser importante é a necessidade de esclarecer os alunos que na questão 2 afirmaram que o Marquês de Pombal se demitiu quando D. Maria I subiu ao trono. Parece-me relevante sensibilizar os alunos para a diferença entre ser demitido e demitir-se, já que esta é uma questão de compreensão da língua portuguesa. Deve-se explicar aos alunos que o pronome pessoal se "remete para o sujeito que pratica a ação. Assim, essa mesma entidade é simultaneamente agente e paciente da ação" (Amorim & Sousa, 2015, p. 177).

Os resultados desta avaliação foram muito bons. Aliás em todas as avaliações apresentadas os alunos obtiveram, de uma maneira geral, bons resultados. No entanto, por muito que os alunos estejam num nível bastante bom, há sempre possibilidade de melhorar o seu desempenho. Como afirmava Aristóteles, "Somos o que repetidamente fazemos. A excelência, portanto, não é um efeito, mas um hábito" (Araújo, 2015).

Sou apologista da avaliação formativa contínua, onde o aluno é avaliado semanalmente. Isto porque me parece injusto reduzir todo o trabalho que o aluno realizou a uma única avaliação que não tem em conta a sua progressão, nem o seu estado físico ou emocional no dia da prova. Não quer isto dizer que seja contra a avaliação sumativa, bem pelo contrário parece-me importantíssimo no fim de uma unidade de estudo, haver uma avaliação final. Simplesmente, julgo que a avaliação formativa deve ter o mesmo peso que a avaliação sumativa tem na classificação final do aluno.

Uma das grandes vantagens de fazer este capítulo foi precisamente ter a oportunidade de perceber quanta informação um professor consegue obter sobre os seus alunos a partir da realização de uma pequena proposta de trabalho. Percebi que posso avaliar formativamente os meus alunos a partir de qualquer um dos seus trabalhos diários, partilhar com eles esta informação e ajudá-los a progredir.

CAPÍTULO 4 – Projeto Final "*Como é que eu vou mudar o mundo?*"

4.1 Introdução ao tema do projeto

Madre Teresa de Calcutá afirmava que sabia que o seu trabalho era uma gota no oceano, e que no entanto sem essa gota o oceano seria menor. Esta serva do Amor e da Caridade exortava as pessoas a não esperarem pela ação dos líderes políticos, mas a mudarem o mundo por sua própria iniciativa, "pessoa por pessoa". Ora o cultivar um coração sensível às carências do outro, o desenvolvimento de um sentimento de empatia e, conseqüentemente, de responsabilidade por pessoas carenciadas, a fim de minorar as suas faltas e sofrimentos, são traços que caracterizam um bom cidadão. De facto, a Carta da Terra – documento que define "princípios fundamentais para a construção de uma sociedade global, justa, sustentável e pacífica, no século XXI" (Gil, 2006, p.20) – defende que todos os cidadãos devem "cuidar da comunidade de vida com compreensão, compaixão e amor" (idem, p.21) tendo como imperativo ético, social e ambiental a erradicação da pobreza.

A escola é um espaço privilegiado para a aprendizagem da cidadania e para o crescimento da criança enquanto pessoa solidária. Efetivamente, "uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida" (Francisco, 2015, p.16). É imperativo falar da questão dos refugiados, referida pela revista *The Economist* como uma desgraça política e moral, e que é prova evidente de como mais do que nunca é necessário formar pessoas com abertura para acolher e cuidar dos mais necessitados.

Nesse sentido, o projeto *Como é que eu vou mudar o mundo?* é um projeto que procura desenvolver nas crianças a solidariedade, ligando as instituições de caridade local à escola. A ideia deste projeto é não só alertar as crianças para existência de pessoas carenciadas (e em que é que essa carência se traduz), como também dar-lhes a conhecer a existência de instituições na comunidade dedicadas a prestar auxílio a essas pessoas e levá-las a compreender que podem ajudar essas instituições. Importa salientar que este projeto aposta "no desenvolvimento de competências e de atitudes de participação" (Afonso, 2007, p.16), acentuando-se o seu "carácter prático, valorizando-se a participação dos indivíduos na comunidade e nas interações que aí se estabelecem" (idem, p.15).

Assim sendo, este documento está dividido em três grandes partes: a fundamentação teórica, na qual se clarifica e justifica a recorrência à metodologia de projeto, bem como a pertinência do tema escolhido; o desenvolvimento do projeto, no qual se explica o desenrolar do mesmo; e, por fim, as considerações finais, em que se reflete sobre tudo o que foi exposto.

4.2 Fundamentação teórica

Metodologia de projeto

Oliveira-Formosinho (como citado em Mateus, 2013) afirma que existem duas formas de ensinar: o professor pode meramente transmitir conhecimentos ou, então, o professor pode planejar as aulas de maneira a que todos os alunos sejam participantes ativos e intervenham no processo de planeamento e de construção do próprio conhecimento. Os movimentos de renovação pedagógica defendem a segunda opção. A sua tese é substituir o "saber livresco pelo saber experimental, substituir a cultura e o ensino abstrato e formal pelas virtudes próprias de uma cultura autêntica, viva, prática e interpessoal, unindo a escola à vida" (Gambôa, 2011, p.51). Ora, "o modelo de ensino/aprendizagem da Metodologia de Trabalho de Projeto tem como objetivo que os alunos aprendam conteúdos e competências escolares com sucesso, potenciando a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais" (Mateus, 2013, p. 3).

Segundo Guerra (citado em Rui & Ferrito, 2010) esta é "uma metodologia ligada à investigação, centrada na resolução de problemas. Através dela, adquirem-se capacidades e competências pela elaboração e concretização do(s) projeto(s) numa situação real".

Na verdade, o termo "projeto" tem vários significados e é utilizado em diferentes sentidos. Pode ser associado a um propósito ou uma intenção, da mesma maneira que pode ser considerado como um plano ou um programa. De um modo geral, consideramos os dois aspetos referidos (dando maior ou menor importância a um ou a outro) quando falamos em projeto. Ponte, Brunheira, Abrantes e Bastos (1998) afirmam que

usamos o termo "projeto" quando temos uma meta a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e precisamos de planejar e

desenvolver um conjunto de estratégias e ações adequadas para a atingir. Embora haja evidentemente projetos individuais, o projeto requer geralmente o trabalho de uma equipa de pessoas, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, e muitas vezes está associado à ideia de cooperação interdisciplinar (p.9).

Desta forma, "o trabalho de projeto é uma metodologia, isto é: um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para estudar qualquer aspeto da realidade social, centrando-se na investigação, análise e resolução de problemas" (Rui & Ferrito, 2010, p.3).

Ao contrário do que se possa pensar, o conceito projeto não é novo no campo da educação. A comunidade científica das ciências de educação aponta John Dewey (1859-1952) como o introdutor da metodologia de projeto na escola. De facto, este pedagogo norte-americano defendia que o aluno devia ser um participante ativo na sua aprendizagem (learning by doing), e é célebre a sua tese — "A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida" (Citador, 2018b). As mudanças de paradigma, particularmente em educação, nunca são fáceis e rápidas, por essa razão, só agora é que "a ideia de projeto começa a assumir uma importância crescente nas escolas e a suscitar o interesse dos professores" (Ponte et al., 1998, p.7). No entanto, verifica-se que há experiência sobre o modo como se pode levar a cabo um projeto. Nem sempre é fácil desenvolver, com êxito, um projeto, superando todas as contrariedades. "É preciso ter um bom ponto de partida, encontrar um contexto minimamente favorável, ser capaz de lidar com a incerteza e, sobretudo, estar pronto a fazer um grande investimento" (ibidem).

Naturalmente, cada projeto pode ser definido de várias maneiras. No entanto, há um conjunto de características fundamentais que, segundo os autores atrás referidos, lhe estão quase sempre associadas:

- ✓ "Um projeto é uma atividade intencional". A realização do projeto pressupõe a definição de um objetivo que dá unidade e sentido às atividades, e que está invariavelmente ligado a um produto final;
- ✓ "Um projeto pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam, os quais se tornam corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento";

- ✓ "A autenticidade é outra característica fundamental de um projeto";
- ✓ "Um projeto envolve complexidade e incerteza";
- ✓ "Um projeto tem um caráter prolongado e faseado" (idem, p.15).

A escolha do tema

Com o secularismo, a esfera religiosa perdeu a sua proeminência na configuração das relações normativas e sociais nas sociedades ocidentais. De facto, "o domínio ético já não é legitimado, social e publicamente, através de um fundamento coeso e inabalável, alicerçado no sobrenatural e nos preceitos normativos inerentes" (Fonseca, 2012, p.2). Para além disto, nas últimas décadas, os media, que têm tido um papel de crescente influência nas mentes dos jovens, "segundo algumas análises, apelam não raramente ao hedonismo, à violência e à entronização de celebridades cívica e moralmente questionáveis, sustentando uma moral do êxito mais atrativa, alicerçada em relacionamentos pessoais competitivos e agressivos" (idem, p.2). Neste ambiente os imperativos éticos do dever já não são regulados pela cultura do sacrifício, mas pelo prazer e pelos direitos subjetivos. "A moralidade passa a assentar mais numa perspetiva relativista, casuística e niilista" (idem, p.3), o que leva a uma cultura materialista, que valoriza o Ter e não o Ser.

As crianças que agora nascem pertencem à "geração dos três P" — Protege, Proporciona e Permite — crescem numa redoma de egocentrismo, onde não há espaço para o outro, nem para a sua carência. Lipovetsky (2010), teórico francês da hipermodernidade, alerta precisamente para o risco das sociedades caírem na anarquia generalizada causada pelo excesso de direitos e falta de deveres. Acredito que esta tendência tem de ser contrariada, já que a vida em sociedade exige trabalho e esforço conjunto para a construção e a manutenção desta.

Nesse sentido este projeto procura que os alunos se apercebam da existência de um outro necessitado. Pretendo que esta perceção não seja apenas teórica, mas que seja acima de tudo prática. Não basta que estes compreendam que existe pobreza e entendam em que é que essa se traduz, mas que a vejam com os seus próprios olhos e descubram que eles têm poder para minorar essa pobreza.

O voluntariado pareceu-me a maneira mais simples e organizada de levar as crianças a esta descoberta. Cabe aqui lembrar que em vários países da Europa existe

uma longa tradição de voluntariado e "a história demonstra que muitas reformas sociais tiveram origem em grupos e pessoas que, movidas por um ideal comum, conjugaram os seus esforços para melhorar a sua própria vida e a vida da Comunidade" (Vicente & Reynolds de Sousa, 1987, p.3). Interessa também que os alunos compreendam que a comunidade é um todo, com várias instituições que trabalham em prol do bem-estar de todos os cidadãos. De facto, é essencial que as crianças conheçam a da sua comunidade e que, à medida que vão crescendo, recolham dados e colaborem com instituições e serviços existentes na coletividade (Ministério da Educação, 2006).

Poderia ter simplesmente organizado ações de voluntariado, sem a preocupação de construir um projeto, no entanto, dessa maneira dificilmente os meus objetivos seriam alcançados. De facto, "é sobretudo ao nível dos projetos que se desenvolvem as parcerias e as colaborações mais significativas com outras pessoas e instituições" (Afonso, 2007, p.26). Além do mais as ações de voluntariado não são o objetivo deste projeto, mas sim as aprendizagens cognitiva e moral que advêm dessas experiências.

4.3 Desenvolvimento do projeto

4.3.1 Problema

* Como é que uma criança pode ajudar pessoas carenciadas?

4.3.2 Problemas parcelares

* O que são pessoas carenciadas?

* Que tipo de carências pode uma pessoa ter?

* Existem instituições dedicadas a ajudar as pessoas desfavorecidas?

* Na nossa comunidade existem pessoas que precisam de ajuda?

* Quais são as instituições de caridade / apoio social da nossa comunidade? Que trabalho que desenvolvem?

* O que podemos fazer para ajudar essas instituições de caridade/ apoio social?

4.3.3 Destinatários

* 1.º Ciclo do Ensino Básico: crianças dos 3.º e 4.º anos de qualquer escola.

4.3.4 Entidades envolvidas

* Escola

- * Autarquia local

- * Instituições de caridade da comunidade local que se disponham a integrar o projeto. Deve escolher-se instituições que desenvolvam um trabalho no qual as crianças possam participar, como instituições de recolha e distribuição de bens essenciais e lares de idosos. Tendo em conta a idade das crianças, instituições que trabalhem com pessoas tendo problemas de drogas, prostituição, e outros afins, naturalmente não devem ser incluídas no projeto.

4.3.5 Motivação e negociação

A fase de motivação e negociação decorrerá ao longo de duas semanas.

Na primeira semana escolher-se-á uma tarde para as crianças visualizarem o filme *Pollyanna* (versão de 1960). Nessa mesma tarde, todas as turmas devem debater o filme. Cada professor, enquanto mediador, deve ir lançando questões que façam as crianças refletir sobre a forma como a protagonista, que era apenas uma criança, conseguiu mudar a vida das pessoas daquela vila. Terminado o debate, os docentes devem incentivar os alunos a querer também ter um papel de transformação social. Na segunda semana deve organizar-se uma reunião com todas as turmas, durante a qual o tema do projeto é apresentado e as crianças decidem quais as questões que querem ver respondidas sobre o tema. Através do diálogo os professores devem tentar direcionar o pensamento dos alunos, de maneira a que as questões formuladas pelos alunos coincidam com os problemas parcelares do projeto.

4.3.6 Objetivos Gerais

- * Desenvolver um sentimento de responsabilidade em relação às pessoas mais desfavorecidas.
- * Praticar a cidadania.
- * Compreender o papel que o próprio tem enquanto agente social de mudança.
- * Perceber a importância de trabalhar em comunidade.
- * Aprender a trabalhar em equipa.
- * Compreender o mundo como um todo – trabalho de cariz multidisciplinar.
- * Saber realizar investigação – o que pesquisar?/ onde pesquisar?/ como seleccionar informação?
- * Capacitar o aluno para expor os resultados da sua investigação.
- * Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

* Promover o desenvolvimento de atitudes/comportamentos de trabalho como empenho, iniciativa, organização e criatividade.

* Conseguir envolver a comunidade num projeto ordenado para o bem comum.

4.3.7 Objetivos específicos

* Tomar consciência da existência de pessoas desfavorecidas não só na sociedade em geral, como também na própria comunidade.

* Conhecer os diversos tipos de carências que uma pessoa pode sofrer.

* Compreender a importância das instituições de caridade / apoio social.

* Reconhecer as instituições de caridade da sua comunidade e o seu papel.

* Perceber que pode prestar auxílio a essas instituições.

* Prestar serviço às instituições de solidariedade local (voluntariado).

4.3.8 Planeamento

1.ª Fase – Pesquisa e Debate – Os alunos devem, através de pesquisas na internet e em livros, bem como através de entrevistas, recolher respostas para as três primeiras questões parcelares – "O que são pessoas carenciadas?"; "Que tipo de carências pode uma pessoa ter?"; "Existem instituições dedicadas a ajudar as pessoas desfavorecidas?" No início de cada semana é apresentada uma questão sobre a qual os alunos devem pesquisar. No fim dessa semana, organiza-se um debate entre turmas e apontam-se as conclusões e eventuais dúvidas que surgiram. Os professores devem terminar estas reuniões resumindo o que foi debatido e esclarecendo eventuais dúvidas. O recurso a imagens e vídeos para ilustrar determinadas situações (por exemplo, os diversos tipos de carências) é aconselhado. Nesse momento, é importante trabalhar, na disciplina de Português, o domínio da oralidade, nomeadamente o debate e o domínio da leitura e da escrita, especificamente a redação de uma ata. Nas disciplinas de Estudo do Meio e de Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC] o(s) professor(es) deve(m) orientar a investigação dos alunos para que estes aprendam "o que pesquisar", "onde pesquisar" e "como seleccionar informação".

2.ª Fase – Conversas com autoridades locais – A escola organiza a vinda à escola do/a vereador/a da Câmara responsável pela política social e, se possível, do presidente da Câmara. Estas personalidades devem falar um pouco do seu trabalho, dar a conhecer o

número de pessoas carenciadas na comunidade, quais as suas carências e informar as crianças sobre as instituições de caridade/ apoio social da nossa comunidade. No fim, as crianças poderão colocar as suas questões ao vereador e ao presidente da Câmara. Neste momento é importante trabalhar, na disciplina de Português, o domínio da oralidade, nomeadamente o saber formular questões e, novamente, no domínio da leitura e da escrita, a ata.

3ª Fase – Realização de uma recolha solidária – as crianças devem aproveitar a época natalícia para fazer uma recolha de alimentos não perecíveis para doar a alguma instituição local. Nesta fase é ideal para trabalhar alguns conteúdos matemáticos como organização e tratamento de dados.

4.ª Fase – Visita às instituições – Cada turma tira à sorte uma instituição das que foram referidas na conversa com as autoridades locais. Organiza-se então a ida das turmas à "sua" instituição para visitar as suas instalações, conhecer o seu trabalho e que tipo de ajuda precisam. No fim da visita as crianças devem redigir um texto sobre o que viram e ouviram. Nesta fase dever-se-á trabalhar na disciplina de Português o texto informativo.

5.ª Fase – Voluntariado – Durante esta fase as crianças de cada turma serão organizadas em grupos de 4, 5 ou 6 crianças (depende das requisições da instituição) e uma vez por semana irá um grupo prestar serviço à "sua" instituição. Estes grupos deverão ser acompanhados por uma técnica auxiliar de educação. Terminadas as idas à instituição os professores devem dinamizar na sua turma um momento de partilha de experiências.

6.ª Fase – Organização do espetáculo de final do ano – Cada turma deve com a ajuda dos professores organizar o espetáculo de fim do ano, através da montagem de uma pequena peça de teatro que se relacione com o trabalho desenvolvido neste projeto, seguida de uma pequena exposição oral, na qual apresentem a instituição e o trabalho que nela desenvolveram. Esta parte do projeto exige muito trabalho multidisciplinar. Na disciplina de Português, os professores devem trabalhar o texto dramático e a exposição oral; na disciplina de Matemática, este é o momento ideal para trabalhar conceitos como área e perímetro. As disciplinas das Expressões (Dramática, Musical e Plástica) também têm um importante papel nesta fase do projeto. O professor responsável pelas Tecnologias de Informação e Comunicação deve ter a preocupação de ensinar aos alunos como fazer uma apresentação *Powerpoint* que acompanhe a exposição oral.

7.ª Fase – Apresentação do espetáculo de final do ano à comunidade.

4.3.9 Recursos

Recursos materiais

- * Transporte das crianças para as instituições;
- * Gasolina para o transporte;
- * Lanches/almoços para os dias de voluntariado das crianças;
- * Material digital e recursos bibliográficos para a pesquisa;
- * Material cénico para a peça de teatro;
- * Projetor e portátil para a visualização do filme.

Recursos humanos

- * Diretor da escola;
- * Professores titulares de turma;
- * Pessoal auxiliar da escola;
- * Condutor;
- * Diretores das instituições de caridade cooperantes;
- * Trabalhadores das instituições de caridade cooperantes;
- * Presidente da Câmara;
- * Vereador da Câmara encarregue da política social.

4.3.10 Produtos Finais

- Ações de voluntariado;
- Espetáculo de final de ano.

4.3.11 Avaliação

– Do processo

No fim de cada período escolar professores serão convidados a avaliar o projeto através de questionários (anexo 19), bem como os alunos que para além de avaliar o projeto deverão também avaliar o seu próprio desempenho (anexo 20). Assim que os questionários forem analisados, os professores devem reunir para debater o decorrer dos trabalhos e fazer os ajustes necessários ao projeto.

– Do produto final

No termo do ano escolar, professores e encarregados de educação (anexo 21) e alunos devem avaliar o projeto (anexo 22).

Os questionários em anexo foram adaptados de Leite e Fernandes (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos conceitos, novas práticas*. Lisboa: ASA.

4.4 Calendarização

O quadro 14 apresenta a calendarização do projeto.

Quadro 14 – Calendarização do projeto

| | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Motivação e negociação | ■ | | | | | | | | | |
| 1.ª Fase – Pesquisa e debate | | ■ | | | | | | | | |
| 2.ª Fase – Conversa com autoridades locais | | | ■ | | | | | | | |
| 3.ª Fase - Realização de uma recolha solidária | | | | ■ | | | | | | |
| 4.ª Fase – Visita às instituições | | | | | ■ | | | | | |
| 5.ª Fase – Voluntariado | | | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| 6.ª Fase – Organização do espetáculo de final de ano | | | | | | | | ■ | ■ | |
| 7.ª Fase – Apresentação do espetáculo de final do ano à comunidade | | | | | | | | | | ■ |
| Avaliação | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

4.5 Considerações finais

Acredito que o projeto que me proponho implementar é válido e profícuo. De facto, as crianças estarão a fazer uma diferença positiva na comunidade, ao mesmo tempo que irão adquirir conhecimentos, desenvolver capacidades, competências, atitudes e valores. Mais ainda, compreenderão que, apesar da sua tenra idade, já têm

capacidade para serem agentes sociais de mudança. Julgo que com este projeto ajudará a mudar o paradigma educativo para outro que procure "formar cidadãos capazes (...) (que situe) a cidadania na perspectiva das competências práticas, da intervenção e acção concretas, o que está em conformidade com o entendimento de organismos internacionais que colocam a tónica na educação para a cidadania activa" (Afonso, 2007, p.15).

O sucesso deste projeto dependerá em grande parte da acção dos professores que deverão ter uma boa capacidade de gestão da aula, de maneira a levar os alunos a construir uma linha de pensamento e um modo de organização coerentes, todavia sem intervir demasiado, acabando por fazer o trabalho pelos alunos. Aliás todo o pessoal escolar diretamente envolvido no projeto terá de ter o discernimento de intervir quanto baste na acção das crianças. Naturalmente, ao "entregar as rédeas" aos alunos, cedendo-lhes espaço de autonomia e de experimentação com poder de decisão, o grau de incerteza sobre o decorrer do projeto é maior, mas é muito importante para o seu crescimento que a sua participação no projeto se processe deste modo. Afinal, "a maior parte das pessoas aprende, ou pelo menos, tem capacidade de aprender, através da experiência. É por isso que a experiência (...) é geralmente reconhecida como a melhor professora" (Nierenberg, 1997, p.26) É também necessário que as instituições e as pessoas que nelas trabalham estejam de facto abertas ao projeto em causa e se predisponham a integrar as crianças nas suas atividades, para que a experiência tenha valor. Falta referir que as conversas sobre as ações de voluntariado não devem ser apressadas, pois são fulcrais para os alunos compreenderem a importância do trabalho que estão a desenvolver.

Em termos de gestão de tempo, procurei que o projeto não roubasse demasiadas horas letivas aos professores e que nas várias fases do projeto se pudesse aproveitar para trabalhar determinados conteúdos programáticos. Existe ainda a questão das despesas, pois ainda que não possa ser considerado dispendioso, este projeto requer algum investimento: caberá à direcção da escola dinamizar relações e promover parcerias de maneira a que a autarquia local ou outra(s) instituição(ões) que se disponha(m) a financiar o projeto.

Reflexão – Considerações Finais

O estágio é, sem dúvida, uma das partes mais importantes da formação inicial de um professor. Mesmo sem ter estagiado, qualquer pessoa poderá reconhecer a pertinência do estágio profissional, já que neste contexto "a teoria e a prática estão extremamente interligadas" (Mesquita & Roldão, 2017, p.40). De facto, a oportunidade de contactar com a realidade educativa, de adquirir à vontade a gerir e a ensinar um grupo de crianças, aprender a planear aulas e a avaliar resultados, experimentar lecionar diferentes conteúdos, acompanhado por alguém com experiência, são algumas das benesses desta unidade curricular. O que não será assim tão óbvio e foi uma das minhas maiores aprendizagens de prática profissional é que no estágio "os futuros professores aprendem a descodificar o mundo e a tornar-se «pensadores post-formais» e praticantes criticamente reflexivos" (Pinar, citado em Mesquita & Roldão, 2017).

Cada vez mais estou convencida de que a observação e a reflexão são elementos-chave para um professor potenciar ao máximo as competências dos seus alunos. Ao longo destes dois anos de mestrado, compreendi que se o professor fizer um trabalho de observação durante as aulas, realizando uma análise imediata ou posteriormente a essas observações, poderá retirar ilações das observações feitas e tomar uma atitude no sentido de alterar ou manter determinadas situações. E esta reflexão poderá ser mais simples, "para resolver pequenos problemas que vão aparecendo" (Mouraz, Rodrigues, Guedes & Carvalho, 2016, p.35) ou mais profunda, no sentido de que "desafia aspetos-charneira das tarefas de aprender e ensinar" (ibidem).

Ao longo da licenciatura, realizei uma série de estágios de observação e nessa altura aprendi a ter uma visão mais alargada da sala de aula, era capaz de observar e descrever todos os comportamentos/ atitudes dos alunos, mas dificilmente saberia apontar razões e muito menos soluções para determinadas situações indesejadas. O estágio de mestrado, acompanhado da elaboração do relatório de estágio – que exige uma reflexão profunda sobre tudo o que acontece em sala de aula – permitiu-me desenvolver esta capacidade de análise imediata das situações com as quais o professor se vai deparando: sou capaz de identificar de imediato a causa dessas situações e tomar logo uma atitude em relação às mesmas ou, desconhecendo a origem, farei uma pesquisa e uma ponderação posterior, a partir daí traçarei o caminho a seguir.

Adquirida esta noção da importância da reflexão e de como esta pode contribuir para uma melhor prática docente, por acréscimo compreendemos que um professor está sempre em formação. É no estágio que se aprende que, por muitos anos de trabalho que um professor tenha, está sempre a aprender. É por isso que Brandão (citado em Mesquita & Roldão, 2017, p.16) afirma que formação não se define "mas constrói-se passo a passo num processo lento, sendo como um livro feito de muitas folhas, cada uma relatando uma experiência vivida, posteriormente conscientizada e selecionada para ser introduzida no computador que existe em cada um de nós".

Para além disto, o estágio facilitou-me o entendimento da dimensão social do ser humano, fez-me compreender como o desejo de pertença e integração no grupo, a aspiração de agradar ao líder (idealmente o professor), os sentimentos de competição ou cooperação, naturais ao ser humano, podem ser utilizados pelos professores para motivar, potenciar capacidades e disciplinar alunos.

A elaboração deste relatório de estágio foi muito profícua. Toda a investigação que realizei levou-me a conhecer ideias, metodologias, técnicas, diferentes perspetivas sobre educação e obtive, inclusive, respostas a perguntas que eu nunca tinha formulado mas que devem ser colocadas. A realização deste trabalho fez-me deparar com livros muito bons, que fazem agora parte da minha biblioteca pessoal. Por outro lado, como já foi referido, escrever este relatório permitiu-me desenvolver uma análise profunda sobre as minhas práticas e as dos professores e educadores com quem estagiei, e sinto que apurei muito as minhas capacidades de observação e análise do que se passa em sala de aula.

Todavia, encontrei também algumas dificuldades na realização deste relatório. A primeira talvez tenha sido o deparar-me com textos muito densos, contendo termos por vezes pouco acessíveis, o que é um obstáculo para quem procura elucidar-se sobre qualquer tema. Partilho da opinião de Laurinda Alves, de que em todas as áreas existe uma "tentação universal para complicar" (Lemos, 2004, p.7): de facto, "ser simples é difícil" (ibidem). Há ainda o problema de nem sempre é fácil encontrar nas bibliotecas bibliografia atualizada. Não porque considere que o que é novo é sempre melhor mas porque me parece importante aliar aquilo que é a experiência e o conhecimento do passado com os estudos, saberes e perspetivas atuais. Sinto também alguma pena de não

ter conseguido ler tudo o que queria e que com certeza enriqueceria o meu trabalho, gostaria de ter tido um pouco mais de tempo para poder fazê-lo.

Em suma, ao longo destes anos de formação inicial, os professores da ESE João de Deus prepararam-me para a vida profissional, muniram-me com as ferramentas essenciais para ser uma boa profissional. Acima de tudo ensinaram-me que o trabalho de professor é um trabalho continuado de autorreflexão e autoavaliação, de investigação e adaptação constante. Vale a pena recordar o que afirma Nóvoa (1992, p.9): "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores".

Terminado este percurso posso orgulhosamente intitular-me de professora, começa agora o meu percurso para vir a ser Mestre. "O verdadeiro mestre é o que educa ensinando" (Reboul, 2000, p.125) , "é aquele que se faz ouvir e a sua autoridade advém-lhe do seu carisma e aura e do seu pensamento sábio, mas fundamentalmente advém-lhe da sua vida exemplar encarando a sua missão como um serviço de doação na mais plena alteridade" (Araújo, 2018, p.127).

Antes de mais há uma série de questões para as quais tenho de encontrar respostas, tais como: Deve o ensino manter-se neutro face às diferentes opções ideológicas, religiosas, sexuais e de estilos de vida (drogas, redes sociais, televisão, etc) ou deve apresentar modelos de excelência? Deve o ensino potenciar a autonomia do indivíduo ou a coesão social? Importará apostar na globalização ou na manutenção da identidade cultural dos grupos? Devemos educar todos de igual forma ou deve haver diferentes tipos de educação consoante os alunos que temos? Serão todos estes (e outros) objetivos compatíveis ou não serão conciliáveis alguns desses mesmos objetivos? Para tal terei inevitavelmente de enveredar pelos caminhos da história e da filosofia da educação num doutoramento, já que "quando o número de perguntas e a sua radicalidade envolvem claramente a fragilidade das respostas disponíveis, talvez tenha chegado a hora de recorrer à filosofia" (Savater, 1997, p.17).

A par disto, há um crescimento pessoal, adquirido através da experiência de vida e do constante aperfeiçoamento pessoal que tem de ser acontecer para eu poder *transformar-me* em Mestre. De facto, "o Mestre tem de propiciar, pela sua aura e carisma, não só aquilo que ensina, mas "algo mais" uma espécie de ethos que deverá ser completado pelo ágape (amor fraternal, paciente e amorável)" (Araújo, 2018, p.123), é

"um dever natural para o Mestre autêntico propiciar ao discípulo "algo mais", algo de eterno que o marque indelevelmente e para sempre" (ibidem).

Ser Mestre é o desafio de uma vida, que aceito – para já procuro ser uma boa professora e como todo o bom professor desenvolver a capacidade de ter mãos de oleiro e ao mesmo tempo ser barro.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amorim, C. & Sousa, C. (2015). *Conhecer a gramática*. Lisboa: Areal Editores.
- André, H. (1986). *A prática da redação em grupo*. São Paula: Editora Moderna.
- Araújo, A. (2018). *Silêncio. Iniciação e transformação*. Porto: Instituto Universitário da Maia.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a edição). Madrid: McGraw Hill.
- Associação Jardins-Escola João de Deus (1997). *Guia prático da cartilha maternal* (8.^a edição). Lisboa: Autor.
- Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal. História e crítica*. Lisboa: Caminho.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortografia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas* (9.^a edição). Lisboa: Bertrand.
- Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores em Portugal. Uma prática educativa na escola superior de educação João de Deus*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha.
- Brandão, D., Almeida, R. & Maia, J. (2012). Co-construção do conhecimento matemático no jardim de infância – contagens no quotidiano. *Cadernos de educação de infância*, 97, 21-23.
- Cabral, R. (2014). Destinos e horizontes. Os condicionalismos e as possibilidades. In *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 2, 63-66.
- Cabral, R. (2010). Da liberdade da educação e das liberdades da escola. In *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 1, 14-22.

- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. In *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 4, 48-69.
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender matemática de forma lúdica*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2009b). *A importância do materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico. A casa/ o caminho casa-escola/ a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carneiro, R. (coord.), Rodrigues, A., Matos, J., Almeida, J., & Melo, R. (2010). *Recursos educativos públicos. Um serviço público*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, A. (2018). *Perceção dos diferentes atores sobre as alterações ao sistema de avaliação externa no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas: Para o ensino do meio físico e social no pré-escolar e 1º ciclo*. Porto: Areal.
- Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-95.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos* (3.ª edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cortesão L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Porto: Universidade do Porto.
- Costa, M. (1995). Retrato em contra luz. In M. Costa (Coor.), *António Torrado. Coleção uma pequenina luz bruxuleante* (2.ª edição). Barcelos (Portugal): Civilização Editora.
- Coutinho V. & Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura. O papel da escola*. In F. Azevedo (Coor.), *Formar leitores das teorias às práticas*. Porto: Lidel.
- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. In A. Mesquita (coord.). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. (pp. 199-206). Porto: Asa.

- D'Alte Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Asa.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.
- Dourado, L. (2001). Trabalho prático, trabalho laboratorial, trabalho de campo e trabalho experimental no ensino das ciências. Contributo para uma clarificação de termos. In A. Veríssimo, M. Pedrosa & R. Ribeiro (Eds.), *Ensino das ciências experimentais, (Re)pensar o ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Drapeau, P. (2014). *Sparking student creativity. Practical ways to promote innovative thinking and problem solving*. Alexandria: ASCD.
- 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.
- Durão, R. (2010). *Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de acolhimento e integração*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação* (2.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Lisboa: Edições ASA.
- Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I., & Galvão, C. (2015). *Era uma vez o mar. O mar como recurso educativo no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. & Branco, I. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. In *Revista Científica Inovação*, 3, 9-18.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa. McGraw-Hill Portugal .
- Flores, M. & Simão, A. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspetivas*. Odivelas (Portugal): Edições Pedagogo.
- Francisco. (2015). *Laudato Si. Sobre o cuidado da casa comum*. Lisboa: Paulus Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em participação*. (pp. 47 - 81). *Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.

- Gil, H. (Eds.). (2006). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a sustentabilidade — carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Guedes, C. & Moreno, J. (2002). *Guião para professores. A escola vai ao museu*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Himmele, P. & Himmele, W. (2011). *Total participation techniques. Making every student an active learner*. USA: ASCD.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Kaufmann, J. (2003). *Ego. Para uma sociologia do indivíduo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- King, A. (2001). *Matemática divertida. Fazer frações*. Gaia: ABZ Editores e Distribuidores.
- Laurent, M. C. (2018). A vida ao ar livre, condição do desenvolvimento das crianças. In *Infância na Europa Hoje*, 1, 15-19.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Lisboa: Planeta.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos conceitos, novas práticas*. Lisboa: ASA.
- Lemos, N. (2004). *O príncipe e a lavadeira* 4.^a edição. Coimbra: Tenacitas.
- Lipovetsky, G. (2010). *O crepúsculo do dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *50 técnicas que avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Loureiro, C. (2018). O desenvolvimento do raciocínio geométrico e espacial. In *Educação e Matemática. Revista da Associação de Professores de Matemática*, 145, 16-20.
- Macedo, L. (2002). Desafios à prática reflexiva na escola. *Pátio*, 23, 13-15.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências na língua portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa.

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação e ensino experimental: Formação de professores* (2.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. & Gordo, M. (1993). Visualização espacial. Algumas atividades. In *Educação e matemática*, 26, 13-17.
- Mello, L. (2013). Polígonos de reuleaux e generalização de π . *Educação e matemática. Revista da Associação de Professores de Matemática*. 124. 42-48.
- Mendes, M. V. (1995). Didáctica da Literatura. In *Biblos enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. (Vol. 2., 143-147). Lisboa: Verbo.
- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições sílabo.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (Coord.) (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mouraz, A., Rodrigues, S., Guedes, M. & Carvalho, F. (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinares nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 33-54.
- Mouro, M. (1987). Como organizar uma visita de estudo. *Aprender*, 1, 50-56.
- National Council Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Nierenberg, G. (1997). *Não errar é humano. Um guia sobre a forma de aprender com os seus próprios erros, enganos e confusões*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação dos professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. (pp.157-185). Braga: Universidade do Minho.
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill Portugal: Lisboa.

- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guião prático para professores*. Lisboa: Texto editora.
- Pinto, E. & Canavarro, A. P. (2012). O papel das representações na resolução de problemas de matemática. Um estudo no 1.º ano de escolaridade. In O. Magalhães & A. Folque (eds.). *Práticas de investigação em educação*. (pp.1-17). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Pires, M. N. (2005). *Pontes e fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Post, J. & Homann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, M.P.C.P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocheta, M. I. & Neves, M. (Coord.) (2010). *O conto na lusofonia. Antologia crítica*. Porto: Caixotim Editora.
- Rollins, S. (2014). *Learning in the fast lane. Eight ways to put all students on the road to academic success*. USA: ASCD.
- Ruivo, M. I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza* (2.ª edição). Porto Editora: Porto.
- Santos, L. (Org.) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (1991a). Conceções alternativas dos alunos. In M. Oliveira (eds.). *Didática da biologia*. (74-101). Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M. (1991b). Mudança conceptual na aprendizagem. In M. Oliveira (eds.). *Didática da biologia*. (104-126). Lisboa: Universidade Aberta.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina. Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa Letras.
- Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância. Supervisores e estilos de supervisão*. Famalicão (Portugal): Editorial Novembro.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura. A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Músicas e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thouin, M. (2010). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias: Experiências para crianças dos 3 aos 7 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2002). *Experiência educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.
- Valadão, F. (2013). Gestão cooperada das aprendizagens: da avaliação às estratégias de superação de dificuldades, *Revista do movimento da escola moderna*, 1, 37-50.
- Ventura, F. & Franco, J. (2011). *Do eu solitário, ao nós solidário. Deus, o homem e o mundo numa conversa sem rede ou preconceitos*. 2.^a edição. Lisboa: Versos de kapa.
- Viana, F.L. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem formal à informal*. Porto: Edições ASA.
- Vicente, A. & Reynolds de Sousa, M. (Coords.). (1987). *O trabalho voluntário* (2.^a edição). Lisboa: Direção- Geral da Família.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación*. Madrid: Narcea.

Referências eletrônicas

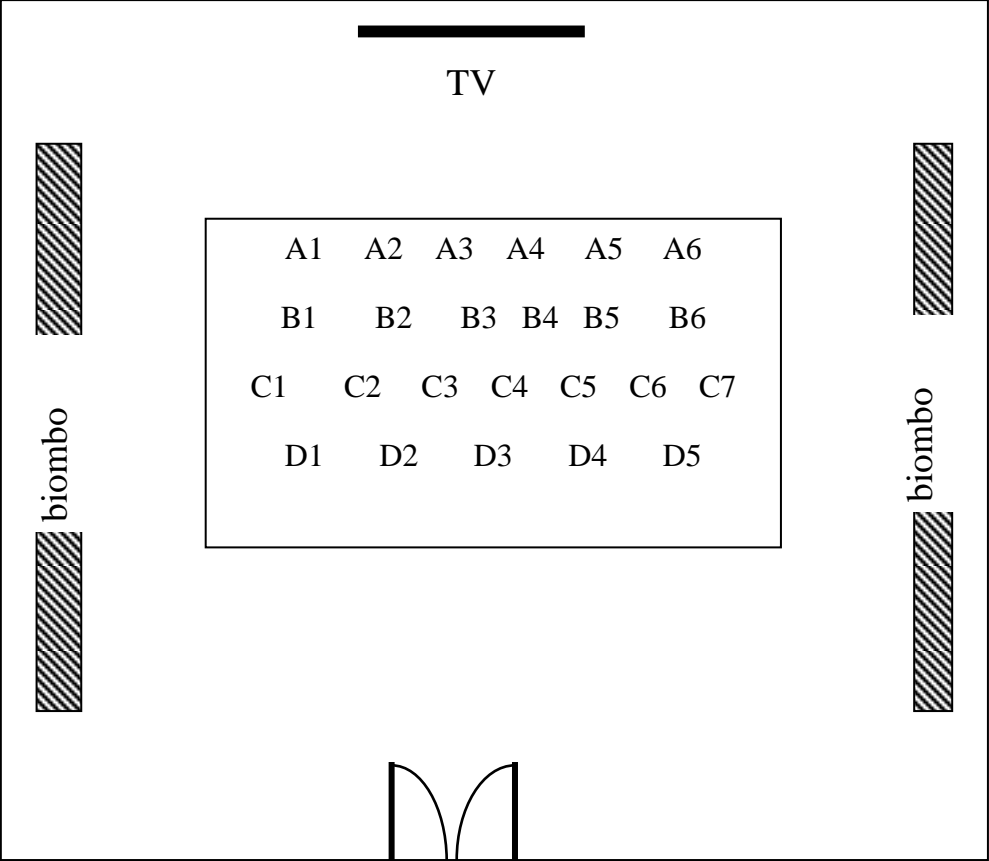
- American Academy of Pediatrics. (2017). *Media and children communication toolkit*. Recuperado de <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>
- Araújo, R. (2015). *Colecionador de frases*. Recuperado de <http://coleccionadordefrases.com/somos-o-que-repetidamente-fazemos/>
- Bagley, W. C. (1907). *Classroom management. It's principles and techniques*. Recuperado de <https://archive.org/details/classroommanagem00bagl>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do ensino do português*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Carmen, L. (2000). Los trabajos prácticos. In Perales J. & Cañal P. (Org.). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Recuperado de https://quimicachacomus.wikispaces.com/file/view/U5Del_Carmen.pdf
- Christakis, D. (2011). The effects of fast-paced cartoons. *In Pediatrics*. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/206363224/Pediatrics-2011-Christakis-Peds-2011-2071>
- Christakis, D., Zimmerman, F., DiGiuseppe, L. D., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *In Pediatrics* Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/286614206/Early-Television-Exposure-and-Subsequent-Attentional-Problems-in-Children#>
- Citador (2018a). *Sigmund Freud*. Recuperado de <http://www.citador.pt/frases/de-errorem-erro-vaize-descobrimdo-toda-a-verdade-sigmund-freud-6667>
- Citador (2018b). *Jonh Dewey*. Recuperado de <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/john-dewey>
- ESE João de Deus (2018). *Centro de investigação e estudos João de Deus*. Recuperado de <http://www.joaodedeus.pt/ci/ci-projetos.html>
- Faria, C., Boaventura, D., Galvão, C., & Chagas, I. (2011). *Do predators always win? Starfish versus limpets: a hands-on activity examining predator-prey interactions*. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4620/1/Faria_et_al_SSR_2011.pdf

- Fonseca, E. (2012). *A educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter: Análise e propostas*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
Recuperado de
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9190/1/ulsd066473_td_vol1.pdf
- Mateus, A. (2013). *Metodologia de projeto como estratégia de motivação e criatividade na disciplina de artes plásticas*. Tese de Mestrado inédita, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.
Recuperado de
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3909/1/Metodologia%20de%20projeto%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20criatividade%20na%20disciplina%20de%20artes%20pl%C3%A1sticas.pdf>
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas* (4.^a edição).
Recuperado de
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Ponte, J. P., Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projetos educativos*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Materiais-de-Apoio/projectos_completo.pdf~
- Rui, M. & Ferrito, C. (2010). Metodologia de projeto: Coletânea de escrita de etapas. *Revista Percursos*, 15, 1-37. Recuperado de
http://web.ess.ips.pt/Percursos/pdfs/Revista_Percursos_15.pdf 7457
- Ruivo, M. I. (2006). *João de Deus. Método de leitura com sentido*. Recuperado de
http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus_b.pdf
- Santos, L. (2008). *Dilemas de uma avaliação reguladora*. Recuperado de
[file:///C:/Users/HP/Downloads/Texto%201-LeonorSantos-Avalia%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Texto%201-LeonorSantos-Avalia%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf)
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Recuperado de
<file:///C:/Users/HP/Downloads/eede5f90b9b5471eb83fbef5a0a105fc.pdf>
- Silva, I. L., (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Recuperado de
<http://www.dge.mec.pt/ocepe>
- Solé, M. (2001). *A técnica de "história ao vivo". A realização de uma feira medieval no lindoso. Didáticas e metodologias de ensino*. Recuperado de
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2980/3/Hist%C3%B3ria.pdf>

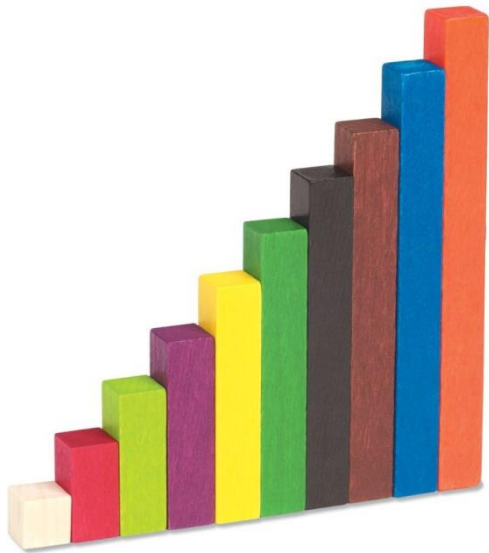
- Tous deHors. (2017). *Trésors du dehors. Après de nos arbres, enseignons heureux*. Recuperado de <http://environnement.wallonie.be/publi/divers/tous-dehors.pdf>
- Vale, I. (2002). *Materiais manipuláveis*. Recuperado de http://www.academia.edu/6307061/Materiais_Manipul%C3%A1veis
- Vandewater, E., Rideout, V. J., Wartella, E., A., Huang, X., Lee, J. H. & Shim, M. (2006). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *In Pediatrics*. Recuperado de <http://lib.ajaums.ac.ir/booklist/669338.pdf>
- Viana, C. (2010). *Mudando a sala de aula, podem mudar-se comportamentos*. Público. Recuperado de <https://www.publico.pt/2010/04/07/jornal/mudando-a-sala-de-aula--podem-mudarse-comportamentos-19138602>

Anexos

Anexo 1 – Planta da área da sala de televisão



Anexo 2 – Material matemático utilizado na atividade assistida por pais

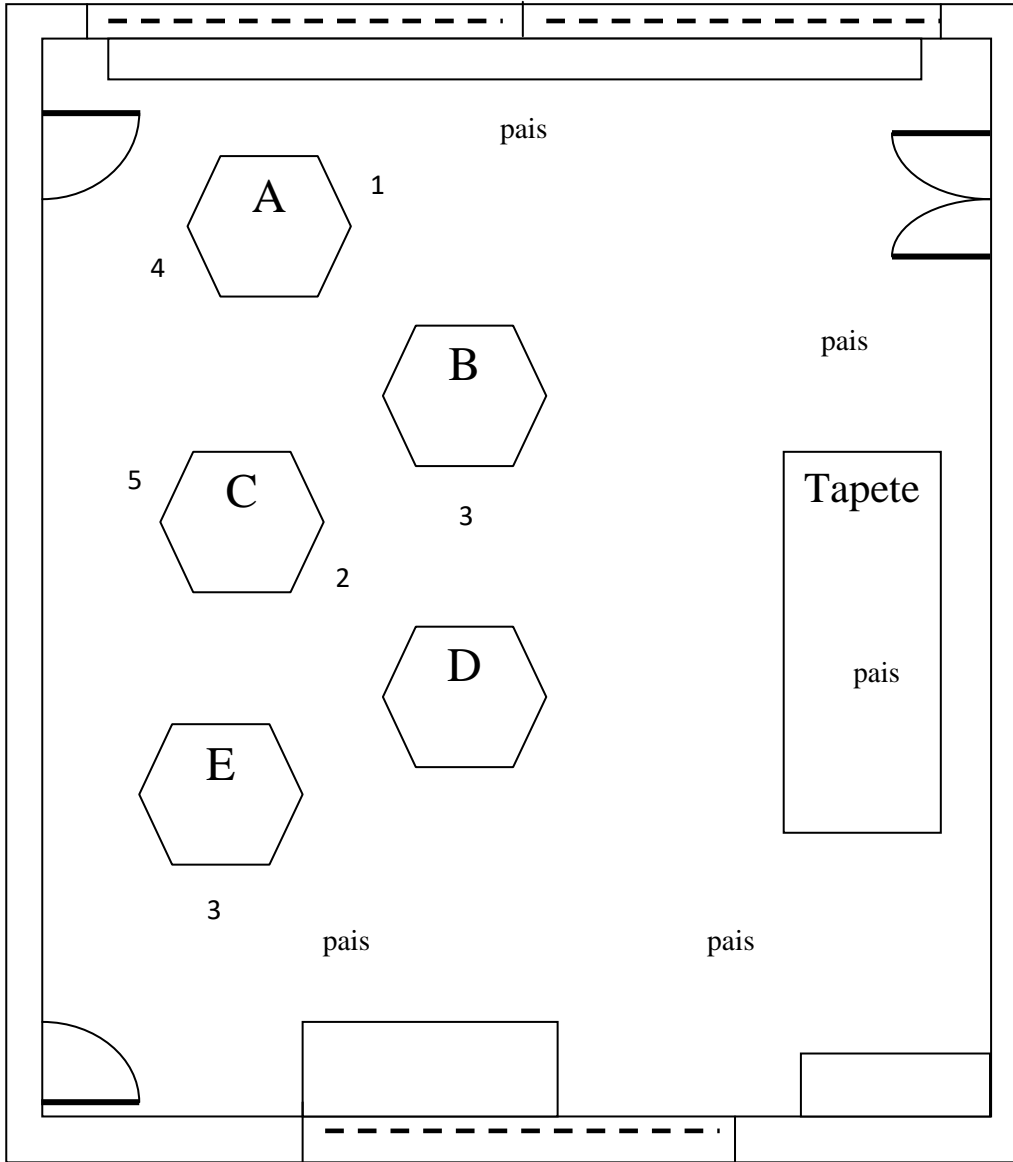


Material matemático estruturado Cuisenaire



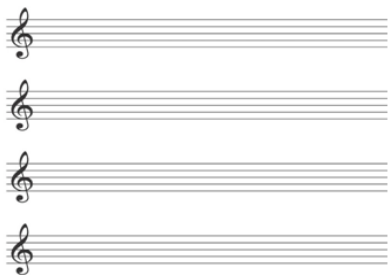
Material utilizado na aula - Livro *De que cor é um beijinho*;
Gráfico de barra; Corações de feltro; Saco "Porta Chuac's"

Anexo 3 – Planta da sala de 3 anos



Anexo 4 – Proposta de atividade "Livrinho de Vivaldi"

1. Oça uma pequena parte da música "Inverno" de Vivaldi, escolha um lápis de cor que julgue ser adequado à música.
2. Uma vez escolhido o lápis a utilizar, oça a música e "desenhe-a" nas pautas abaixo.



Proposta de trabalho realizada pela estagiária:
 Maria Luciana Pereira F. V. da Cunha Paredes n.º 14

As quatro estações

Vivaldi



Nome: _____ Data: _____

1. Oça uma pequena parte da música "Primavera" de Vivaldi, escolha um lápis de cor que julgue ser adequado à música.
2. Uma vez escolhido o lápis a utilizar, oça a música e "desenhe-a" nas pautas abaixo.



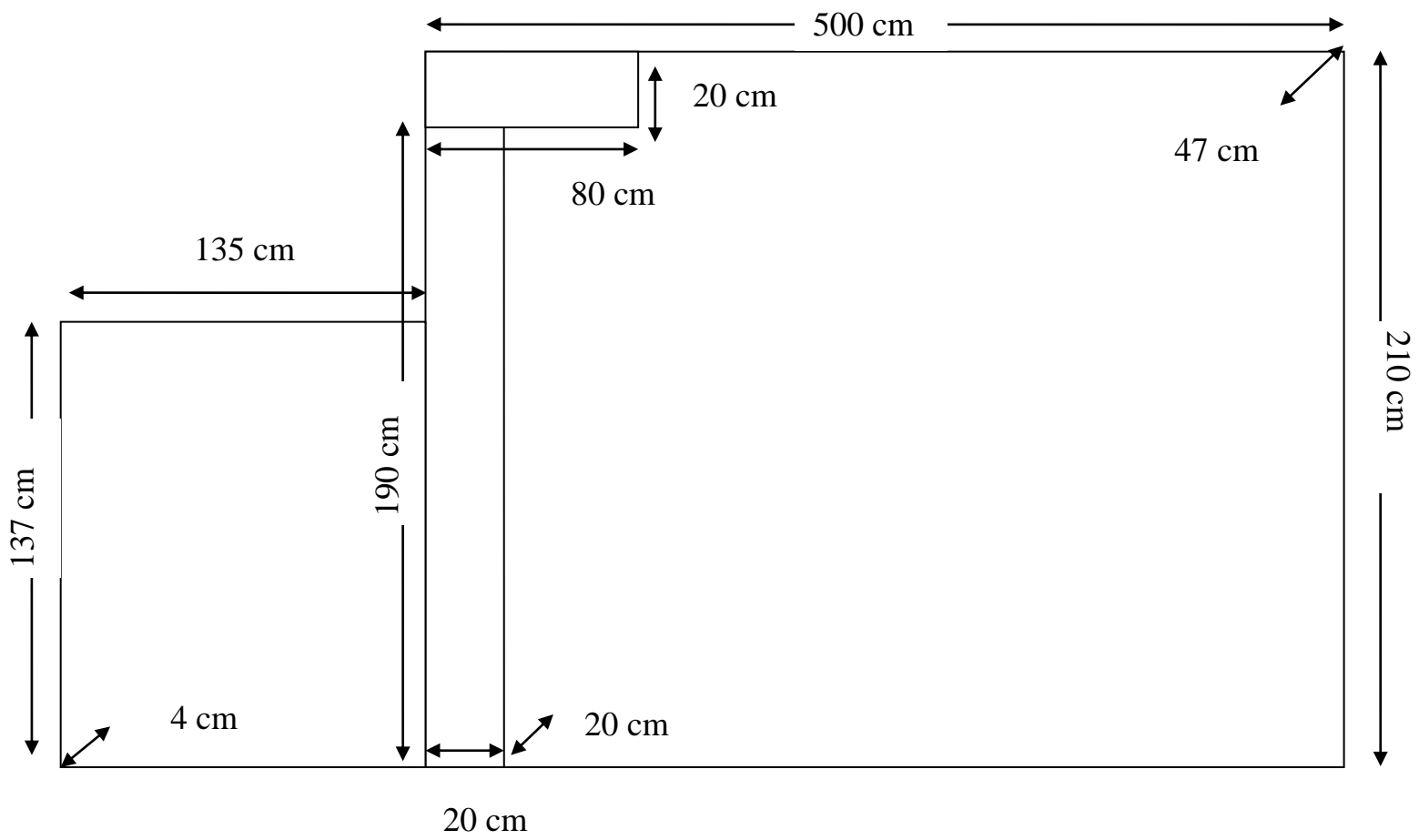
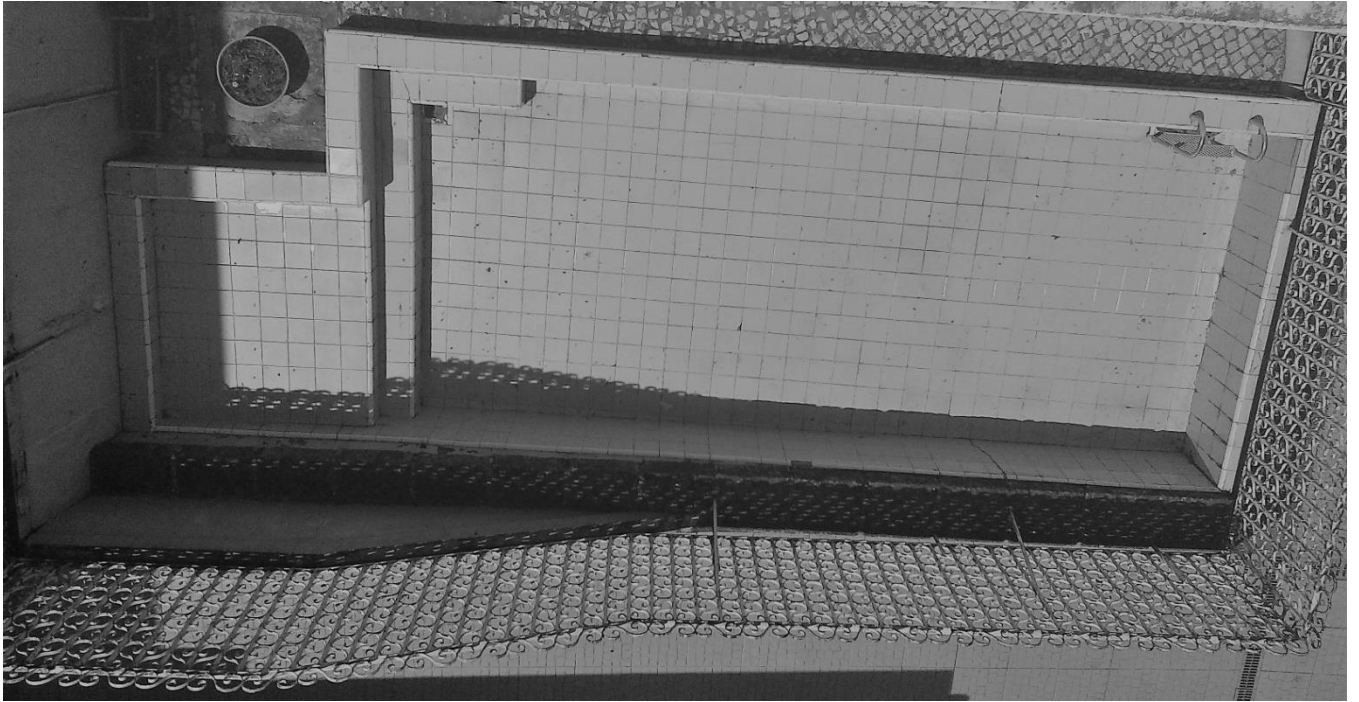
1. Oça uma pequena parte da música "Outono" de Vivaldi, escolha um lápis de cor que julgue ser adequado à música.
2. Uma vez escolhido o lápis a utilizar, oça a música e "desenhe-a" nas pautas abaixo.



1. Oça uma pequena parte da música "Verão" de Vivaldi, escolha um lápis de cor que julgue ser adequado à música.
2. Uma vez escolhido o lápis a utilizar, oça a música e "desenhe-a" nas pautas abaixo.



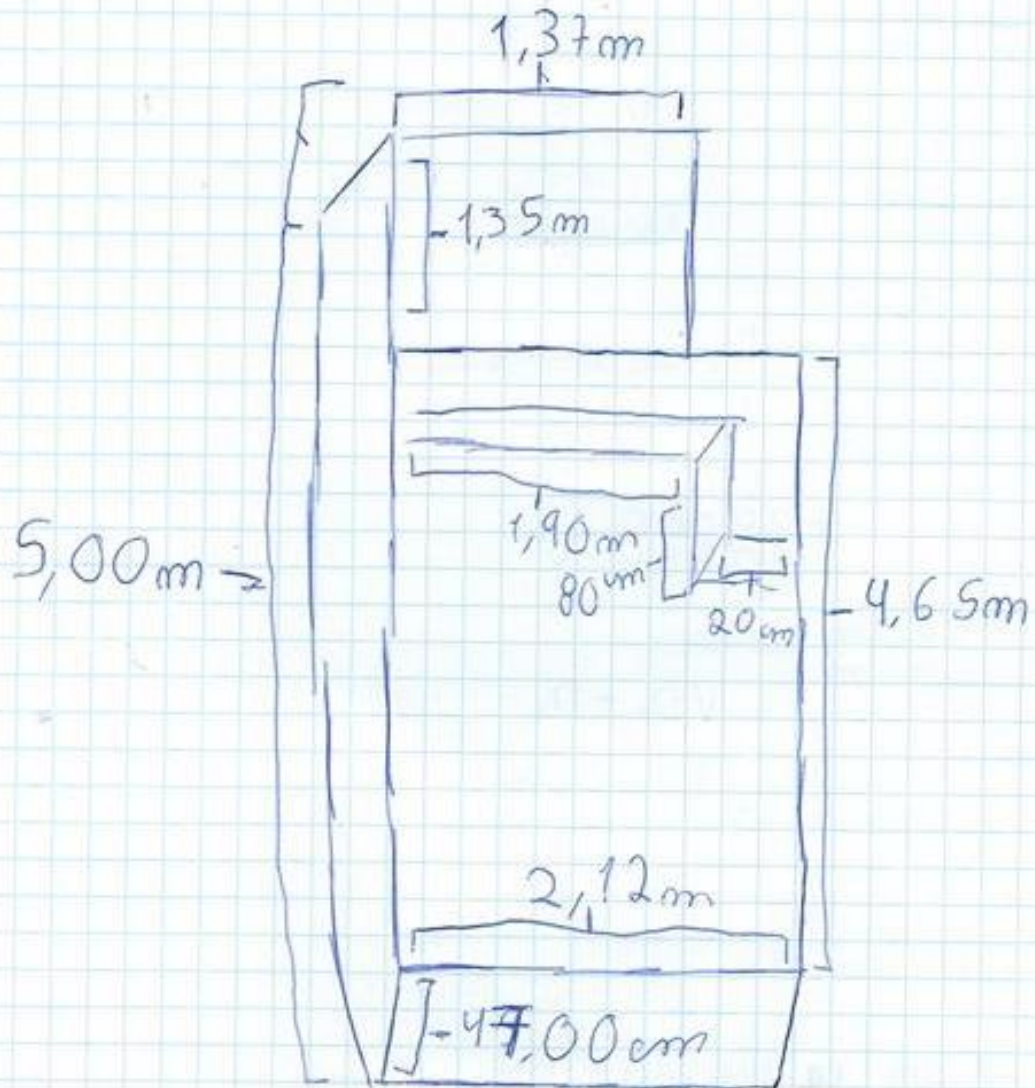
Anexo 5 – Piscina da escola



Anexo 6 – Folhas de registo da resolução do problema dos alunos

Ris. Cim.

Grupo A



GRUPO A
(continuação)

$$\begin{array}{r}
 A \\
 500\text{m} \\
 \times 2,10\text{m} \\
 \hline
 000 \\
 500 \\
 + 1000 \\
 \hline
 10,5000\text{m}^2 \\
 \times 0,47\text{m} \\
 \hline
 73,5000\text{m}^3
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 B \\
 137\text{m} \\
 \times 1,35\text{m} \\
 \hline
 685 \\
 4111 \\
 + 137 \\
 \hline
 184,95\text{m}^2 \\
 \times 0,06\text{m} \\
 \hline
 11,0970\text{m}^3
 \end{array}$$

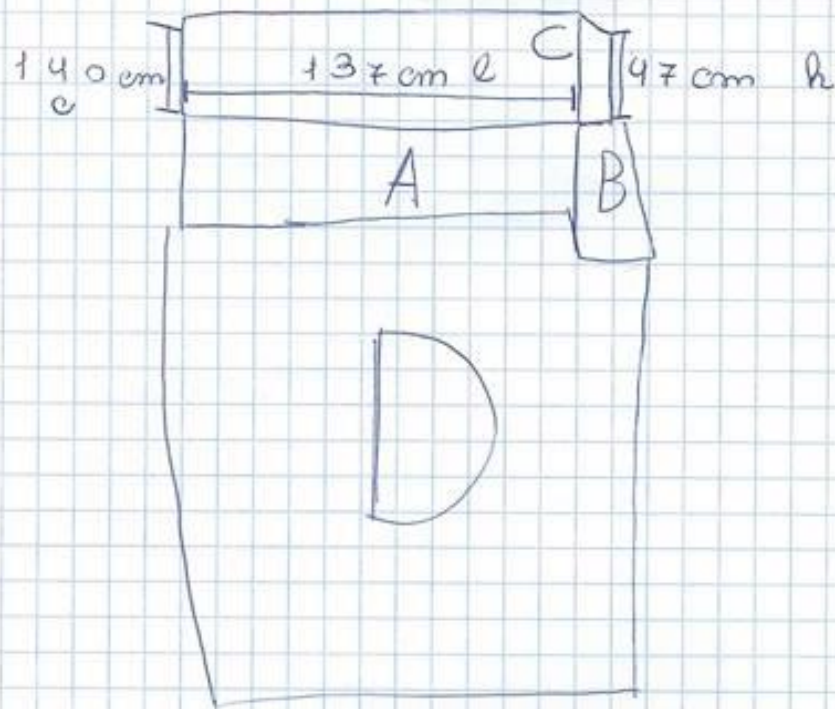
$$\begin{array}{r}
 DD1 \\
 80\text{cm} \\
 \times 20\text{cm} \\
 \hline
 00 \\
 + 160 \\
 \hline
 1600\text{cm}^2 \\
 \times 20\text{cm} \\
 \hline
 0000 \\
 + 3200 \\
 \hline
 32000\text{cm}^3
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 VO2 \\
 1,90\text{m} \\
 \times 0,20\text{m} \\
 \hline
 000 \\
 180 \\
 + 020 \\
 \hline
 039,00\text{m}^2 \\
 \times 0,20\text{m} \\
 \hline
 00000 \\
 07800 \\
 + 00000 \\
 \hline
 007,8000
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 VA+B \\
 11,0470\text{m} \\
 + 73,5000\text{m} \\
 \hline
 84,5470\text{m} \\
 + 11,0000\text{m}^3 \\
 \hline
 95,5470\text{m}^3 \\
 \\
 95,5470\text{m}^3 \\
 - 11,0000\text{m}^3 \\
 \hline
 84,0000\text{m}^3
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 VD1 + D2 \\
 32000\text{cm}^3 \\
 + 78000\text{cm}^3 \\
 \hline
 110000\text{cm}^3
 \end{array}$$

R: O volume da piscina é $84,0000\text{m}^3$



Grupo B

GRUPO B

$$V_A = c \times l \times h$$

$$V_A = 137 \text{ cm} \times 21 \text{ cm} \times 13 \text{ cm}$$

$$V_A = 1771 \text{ cm}^3$$

$$V_C = c \times l \times h$$

$$V_C = 140 \text{ cm} \times 131 \text{ cm} \times 47 \text{ cm}$$

$$V_C = 5480 \text{ cm}^3$$

$$V_B = c \times l \times h$$

$$V_B = 55 \text{ cm} \times 21 \text{ cm} \times 21 \text{ cm}$$

$$V_B = 5181 \text{ cm}^3$$

$$V_D = c \times l \times h$$

$$V_D = 480 \text{ cm} \times 210 \text{ cm} \times 47 \text{ cm}$$

$$V_D = 4737600 \text{ cm}^3 - 6952 \text{ cm}^3$$

$$V_D = 4730698 \text{ cm}^3$$

$$\begin{array}{r} 4480 \text{ cm}^3 \\ + 4730698 \text{ cm}^3 \\ \hline 4735178 \text{ cm}^3 = 4735,178 \text{ dm}^3 = 4735,178 \text{ l} \end{array}$$

R.: A piscina tem $4735,178 \text{ cm}^3$ de volume e tem $4735,178 \text{ l}$ de capacidade.

Anexo 7 – Proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio



Ficha técnica

Nome comum: _____

Nome científico: _____

Características físicas:

Alimentação: _____

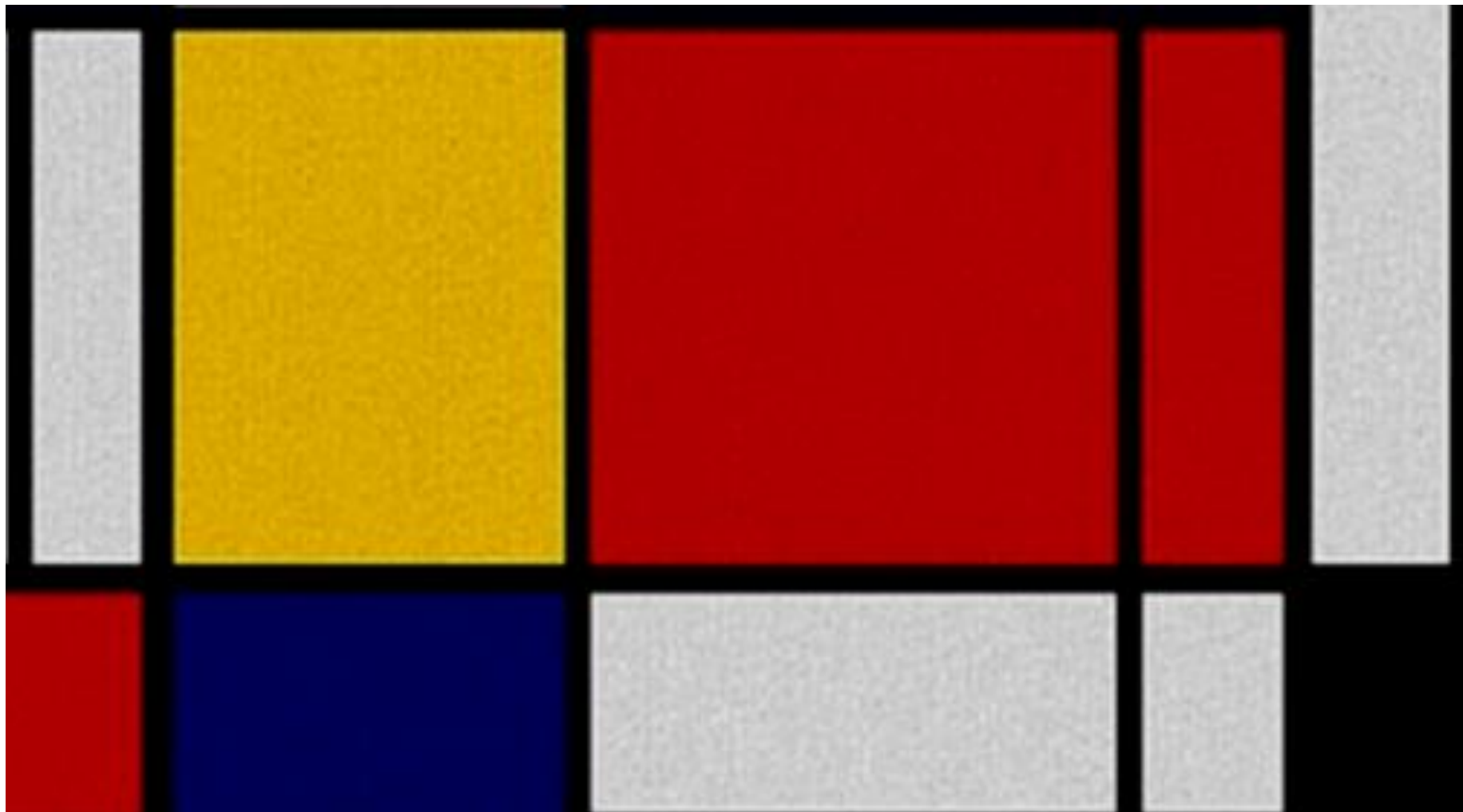
Habitat: _____

Comportamento: _____

Razões que te levaram à escolha deste animal:

Anexo 8 – Proposta de Atividade do domínio de Matemática

1. Siga as indicações que lhe são dadas para ir identificando as figuras geométricas presentes nesta parte do quadro de autoria de Mondrian.






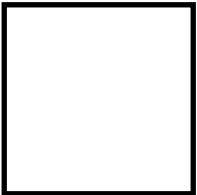



Nome: _____ Data: _____

Anexo 9 – Tabela de dupla entrada



1. Complete a tabela de dupla entrada indicando o número de quadrados e retângulos do quadro de Piet Mondrian

| Formas geométricas \ Cores |  |  |  |  |  |
|--|---|--|---|---|---|
|  | | | | | |
|  | | | | | |

Nome: _____ Data: _____

Anexo 10 – Protocolo Experimental

Nome: _____ Data: _____

1. INTRODUÇÃO

Assiste a um teatro de sombras e discute-o com os teus colegas



2. QUESTÃO PROBLEMA



As sombras crescem?

3. MATERIAL



Papel de cenário



Marcador



Fonte luminosa

4. PREVISÕES



Circunda o tamanho que pensas que a sombra vai ter em cada uma das situações.

Penso que....

Do mesmo tamanho

Mais pequena

Maior

Perto da luz



Longe da luz



5. PROCEDIMENTO



6. RESULTADOS



- Regista as tuas observações

Verifico que...

Circunda o tamanho que a sombra ficou em cada uma das situações.

Do mesmo tamanho Mais pequeno Maior

Perto da luz



Longe da luz



7. CONCLUSÕES

Acertaste nas tuas previsões? Discute com os teus colegas aquilo que observaste.

Assinala a opção correta.

3. Perto do foco de luz...



a sombra aumenta

a sombra diminui



3. Perto do foco de luz...



a sombra aumenta

a sombra diminui



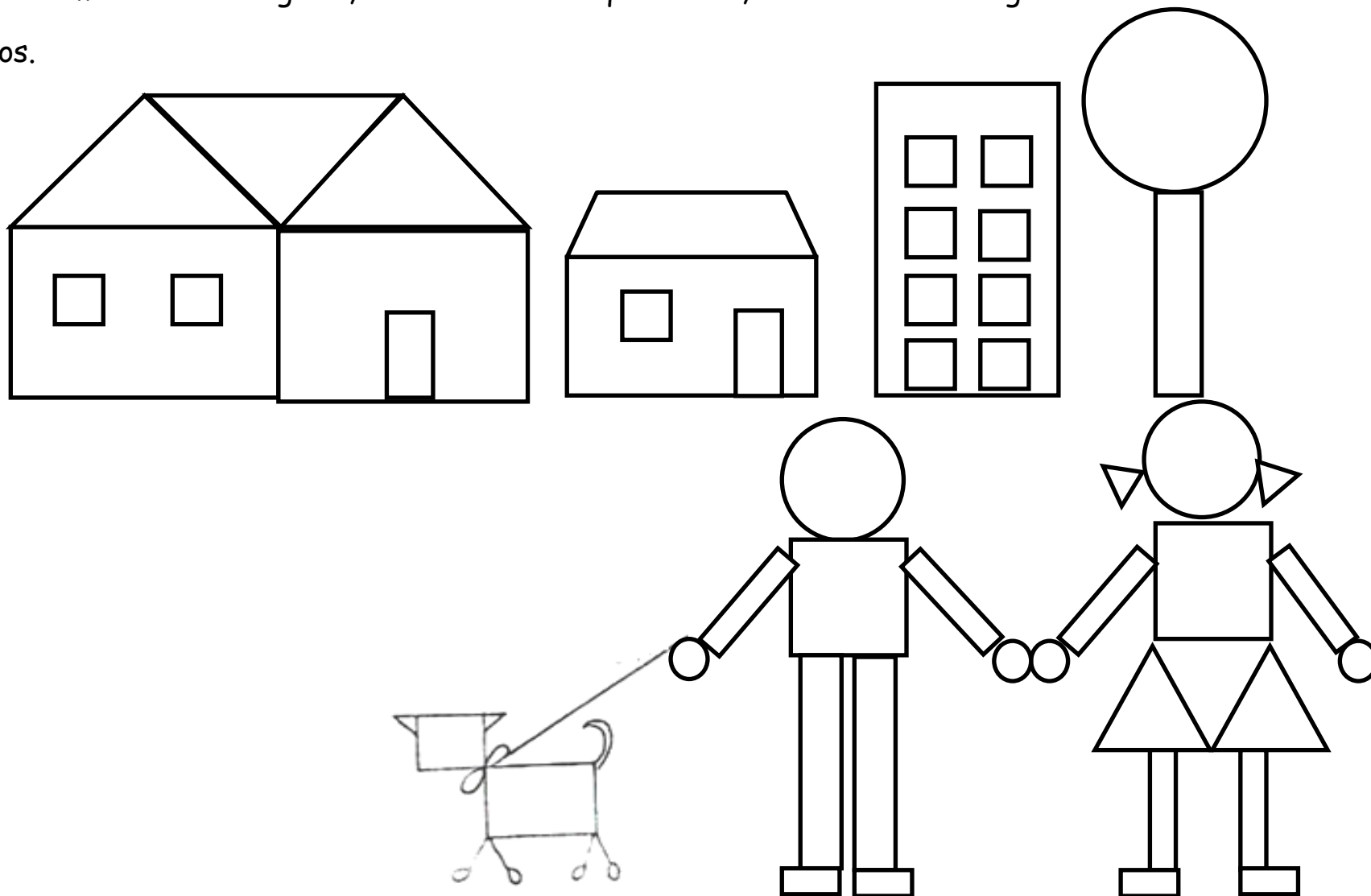
Anexo 11 – Proposta de atividade do domínio de Matemática



Proposta de trabalho para grupo de 4 anos



1. Pinte: de amarelo os triângulos, de encarnado os quadrados, de verde os retângulos e de azul os círculos.



**Anexo 12 – Grelha de correção da proposta de atividade do domínio de
Matemática**

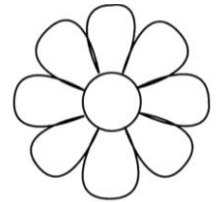
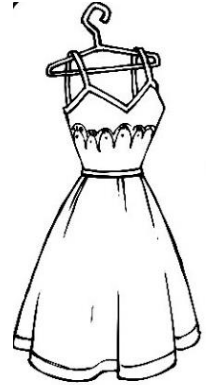
| Grelha de Avaliação | | | | | | |
|---------------------|-------|------|------|------|-------|------------------------|
| Parâmetros | n.º 1 | n.º2 | n.º3 | n.º4 | Total | Resultado da Avaliação |
| Cotação | 2,5 | 2,5 | 3 | 2 | 10 | |
| Crianças | | | | | | |
| A1 | 2,5 | 2 | 3 | 1 | 8,5 | Bom |
| A2 | 2,5 | 1,5 | 0,75 | 1 | 5,75 | Suficiente |
| A3 | 2,5 | 1,5 | 3 | 1 | 8 | Bom |
| A4 | 2,5 | 1,5 | 0,75 | 1 | 5,75 | Suficiente |
| A5 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 9,5 | Muito Bom |
| A6 | 2,5 | 1 | 0 | 1 | 4,5 | Insuficiente |
| A7 | 2,5 | 2 | 3 | 0 | 7,5 | Bom |
| A8 | 2,5 | 2 | 3 | 1,5 | 9 | Muito Bom |
| A9 | 2,5 | 1,5 | 2,25 | 0 | 6,25 | Suficiente |
| A10 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 9,5 | Muito Bom |
| A11 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 9,5 | Muito Bom |
| A12 | 2,5 | 2 | 1,5 | 1,5 | 7,5 | Bom |
| A13 | 2,5 | 2 | 3 | 1,5 | 9 | Muito Bom |
| A14 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 9,5 | Muito Bom |
| A15 | 2,5 | 2 | 3 | 1 | 8,5 | Bom |
| A16 | 2,5 | 2 | 3 | 1,5 | 9 | Muito Bom |
| A17 | 2,5 | 2 | 3 | 1 | 8,5 | Bom |
| A18 | 2,5 | 1,5 | 3 | 1 | 8 | Bom |
| A19 | 2,5 | 2 | 3 | 1,5 | 9 | Muito Bom |
| A20 | 2 | 1,5 | 0,75 | 1,5 | 5,75 | Suficiente |
| A21 | 2,5 | 2,5 | 0,75 | 2 | 7,75 | Bom |
| A22 | 2,5 | 1,5 | 3 | 1,5 | 8,5 | Bom |
| A23 | 2,5 | 1,5 | 3 | 1 | 8 | Bom |
| Média do grupo | 2,48 | 1,80 | 2,38 | 1,28 | 7,96 | Bom |

**Anexo 13 – Proposta de atividade do domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita**



Proposta de atividade para grupo de 5 anos

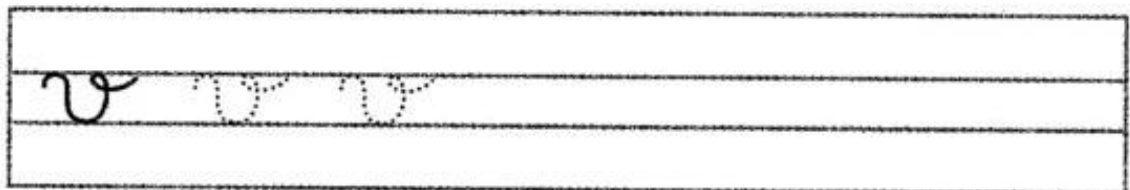
1. Pinte as imagens cujos nomes começam pela letra /v/.



2. Circunde todos os /v/ que encontrar.

a s l r c e v
o u v a v m
w i v u D v
b v

3. Desenhe letra.



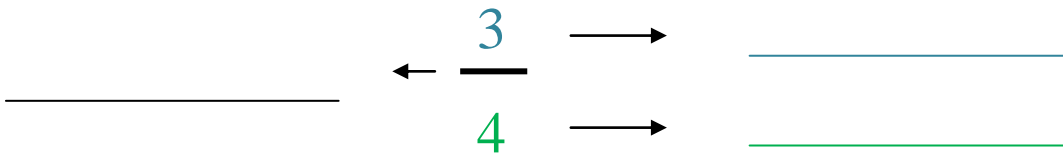
**Anexo 14 – Grelha de correção da proposta de atividade do domínio
da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

| Grelha de avaliação | | | | | |
|---------------------|-------|------|------|-------|------------------------|
| Parâmetros | n.º 1 | n.º2 | n.º3 | Total | Resultado da Avaliação |
| Cotação | 4 | 4 | 2 | 10 | |
| Crianças | | | | | |
| B1 | 4 | 3 | 1 | 8 | Bom |
| B2 | 4 | 4 | 2 | 10 | Muito Bom |
| B3 | 4 | 4 | 1 | 9 | Muito Bom |
| B4 | 4 | 4 | 2 | 10 | Muito Bom |
| B5 | 4 | 3 | 1 | 8 | Bom |
| B6 | 4 | 4 | 1 | 9 | Muito Bom |
| B7 | 3 | 4 | 1 | 8 | Bom |
| B8 | 2 | 4 | 0 | 6 | Suficiente |
| B9 | 3 | 4 | 0 | 7 | Bom |
| B10 | 4 | 3 | 1 | 8 | Bom |
| B11 | 3 | 4 | 0 | 7 | Bom |
| B12 | 2 | 4 | 1 | 7 | Bom |
| B13 | 4 | 4 | 0 | 8 | Bom |
| B14 | 4 | 4 | 1 | 9 | Muito Bom |
| B15 | 4 | 4 | 1 | 9 | Muito Bom |
| B16 | 4 | 4 | 2 | 10 | Muito Bom |
| B17 | 4 | 4 | 1 | 9 | Muito Bom |
| B18 | 3 | 4 | 0 | 7 | Bom |
| B19 | 3 | 4 | 2 | 9 | Muito Bom |
| B20 | 4 | 4 | 0 | 8 | Bom |
| B21 | 4 | 4 | 2 | 10 | Muito Bom |
| B22 | 4 | 4 | 0 | 8 | Bom |
| B23 | 4 | 4 | 0 | 8 | Bom |
| B24 | 3 | 4 | 0 | 7 | Bom |
| B25 | 4 | 4 | 1 | 9 | Muito Bom |
| Média do grupo | 3,6 | 3,88 | 0,84 | 8,32 | Bom |

Anexo 15– Proposta de atividade da disciplina da Matemática

PROPOSTA DE TRABALHO PARA TURMA DE 2.º ANO

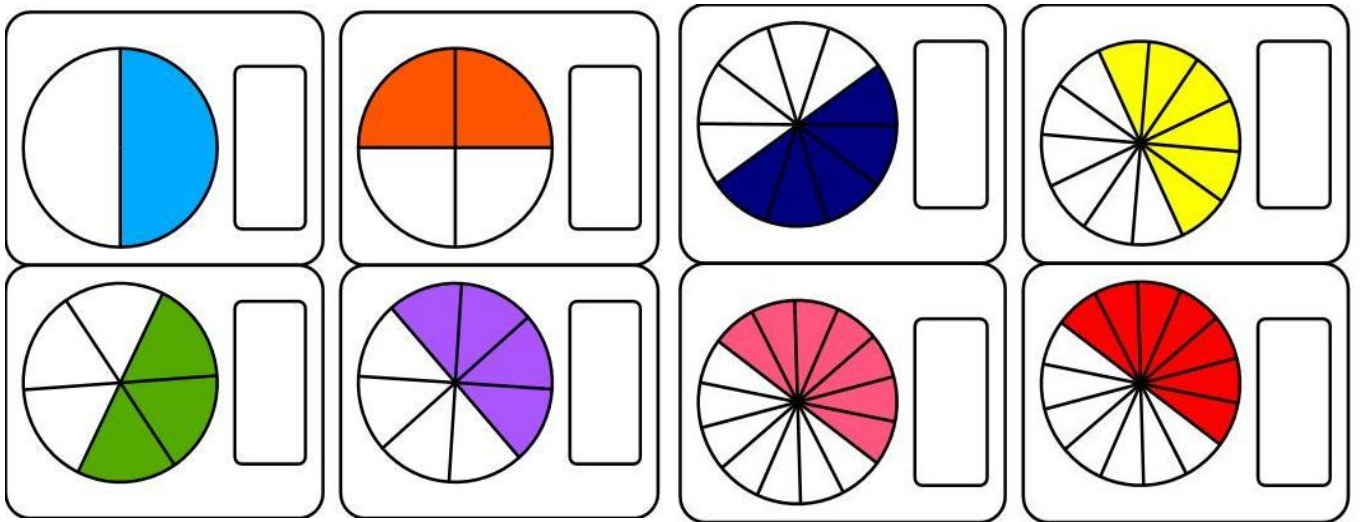
1. Complete a legenda da fração.



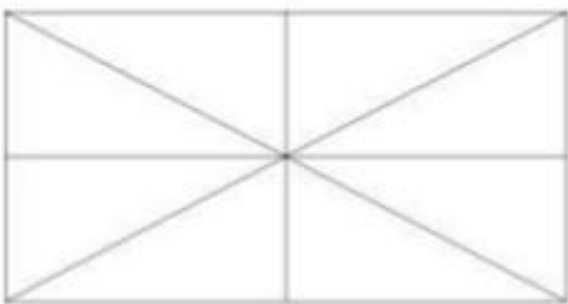
2. Escreva a leitura da fração do exercício anterior.

R: _____

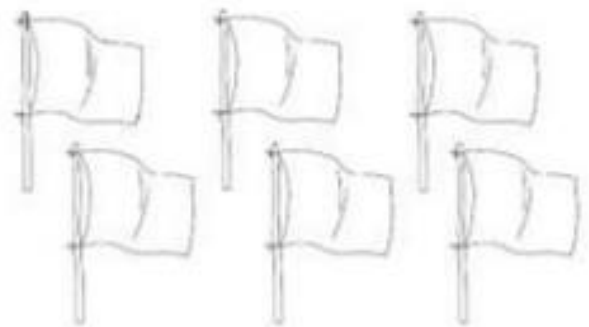
3. Escreva as frações que representam a parte pintada de cada figura.



4. Pinte a parte das figura indicada.



$\frac{5}{8}$



$\frac{1}{2}$

**Anexo 16 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina
da Matemática**

| Grelha de Avaliação | | | | | | |
|---------------------|-------|------|------|------|-------|------------------------|
| Parâmetros | n.º 1 | n.º2 | n.º3 | n.º4 | Total | Resultado da Avaliação |
| Cotação | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | |
| Crianças | | | | | | |
| C1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C2 | 2 | 1 | 4 | 1,5 | 8,5 | Bom |
| C3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C4 | 2 | 1 | 4 | 1,5 | 8,5 | Bom |
| C5 | 2 | 0 | 3 | 1,5 | 6,5 | Suficiente |
| C6 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C7 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C8 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C9 | 2 | 1 | 3,5 | 1,5 | 8 | Bom |
| C10 | 1 | 1 | 4 | 3 | 9 | Muito Bom |
| C11 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C12 | 2 | 1 | 3 | 1,5 | 7,5 | Bom |
| C13 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C14 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C15 | 2 | 1 | 3,5 | 3 | 9,5 | Muito Bom |
| C16 | 1,5 | 1 | 4 | 3 | 9,5 | Muito Bom |
| C17 | 2 | 1 | 4 | 1,5 | 8,5 | Bom |
| C18 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C19 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C20 | 2 | 1 | 3 | 1,5 | 7,5 | Bom |
| C21 | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | Muito Bom |
| C22 | 1 | 1 | 3 | 1,5 | 6,5 | Suficiente |
| C23 | 1 | 1 | 4 | 1,5 | 7,5 | Bom |
| Média da turma | 1,85 | 0,96 | 3,78 | 2,41 | 9 | Muito Bom |

Anexo 17 – Proposta de atividade da disciplina de História

Proposta de trabalho para turma de 4.º ano

1. Qual era o cognome da rainha D. Maria I?

Assinala com X a opção correta.

- A Educadora
- A Reformadora
- A Piedosa
- A Brasileira
- Nenhuma das opções anteriores

2. O que aconteceu ao Marquês de Pombal com a subida ao trono de D. Maria I?

3. Durante o início do século XIX, Portugal sofreu diversas invasões das tropas francesas. Responde V (verdadeiro) ou F (falso) às seguintes questões sobre este acontecimento:

| | |
|---|--|
| Existiram três invasões francesas. | |
| A primeira invasão foi comandada pelo general Soult. | |
| A segunda invasão foi comandada pelo general Junot. | |
| A terceira invasão foi comandada pelo general Massena. | |
| Portugal teve o apoio das tropas inglesas. | |
| As invasões terminaram após a assinatura do Tratado de Paris. | |

4. Após a morte de D. João VI, D. Pedro regressou a Portugal para entregar o trono. Completa o texto com as palavras chave.

D. Pedro regressou do _____ para governar Portugal. A sua intenção era passar o trono para _____ que governaria até que _____ tivesse idade para assegurar o poder do país. Antes de partir de volta para o Brasil D. Pedro elaborou a _____ de 1826 onde o _____ voltou a ter o poder moderador.

| | | | | |
|------------------|----------|------------|-----------|----------------|
| Filha | D. Pedro | D. João IV | Carta | Brasil |
| Carlota Joaquina | D. Maria | rei | D. Miguel | Constitucional |

**Anexo 18 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina
de História**

| Grelha de Avaliação | | | | | | |
|---------------------|-------|------|------|------|-------|------------------------|
| Parâmetros | n.º 1 | n.º2 | n.º3 | n.º4 | Total | Resultado da Avaliação |
| Cotação | 1 | 2 | 3 | 4 | 10 | |
| Crianças | | | | | | |
| D1 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D2 | 1 | 0 | 2,5 | 4 | 7,5 | Bom |
| D3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 10 | Muito Bom |
| D4 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D5 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D6 | 1 | 2 | 2 | 4 | 9 | Muito Bom |
| D7 | 1 | 2 | 1,5 | 3 | 7,5 | Bom |
| D8 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D9 | 1 | 0 | 2,5 | 4 | 7,5 | Bom |
| D10 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D11 | 1 | 0 | 2 | 4 | 7 | Bom |
| D12 | 1 | 2 | 2 | 4 | 9 | Muito Bom |
| D13 | 1 | 2 | 3 | 2,5 | 8,5 | Bom |
| D14 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 10 | Muito Bom |
| D16 | 1 | 2 | 3 | 4 | 10 | Muito Bom |
| D17 | 1 | 2 | 2 | 4 | 9 | Muito Bom |
| D18 | 1 | 2 | 2,5 | 3 | 8,5 | Bom |
| D19 | 1 | 0 | 2 | 4 | 7 | Bom |
| D20 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D21 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D22 | 1 | 2 | 2,5 | 4 | 9,5 | Muito Bom |
| D23 | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 | Bom |
| D24 | 1 | 0 | 2,5 | 4 | 7,5 | Bom |
| Média da turma | 1 | 1,58 | 2,42 | 3,81 | 8,81 | Bom |

**Anexo 19 – Ficha modelo de avaliação intermédia do projeto pelos
professores**

Avaliação Intermédia dos Professores

Projeto: _____ **Data:** _____

Professor: _____ **Turma:** _____

-Assinale com um X a opção que lhe parece mais adequada.

1.) O projeto está a seguir o plano inicialmente delineado?

Sim

Não

Porquê? _____

2.) Aponte os aspetos positivos que identificou até este momento no desenvolvimento do projeto.

3.) Aponte os aspetos negativos que identificou até este momento no desenvolvimento do projeto.

4.) Na sua opinião que alterações deveriam ser feitas ao projeto?

5.) As atividades realizadas até agora tiveram algum impacto nas relações aluno-aluno e professor-aluno?

5.1) Em que sentido?

6.) Sente uma maior preocupação por parte dos seus alunos em relação ao bem-estar das pessoas carenciadas?

7.) Acha que a escola está a conseguir envolver a comunidade neste projeto e levá-la a colaborar com o mesmo? Porquê?

8.) Avalie o desempenho dos seus alunos, assinalando no quadro a opção que lhe parece mais adequada.

| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | Excelente | Não se Aplica |
|---|--------------|------------|-----|-----------|-----------|---------------|
| Empenho | | | | | | |
| Respeito pelo outro | | | | | | |
| Responsabilidade | | | | | | |
| Trabalho em equipa | | | | | | |
| Participação | | | | | | |
| Iniciativa | | | | | | |
| Organização | | | | | | |
| Criatividade | | | | | | |
| Saber pesquisar | | | | | | |
| Exposição Oral | | | | | | |
| Poder de argumentação | | | | | | |
| Aquisição de conhecimentos | | | | | | |
| Compreensão da importância das instituições de apoio social | | | | | | |
| Capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas | | | | | | |

**Anexo 20 – Ficha modelo de avaliação intermédia do projeto pelos
alunos**

Avaliação intermédia dos alunos

Projeto: _____ **Data:** _____

1) Pensa um pouco no desempenho de todo o grupo de alunos, assinala com um X a opção que te parece ser a mais acertada.

| | Insuficiente | Suficiente | Bom | Muito Bom | Excelente |
|---------------------|--------------|------------|-----|-----------|-----------|
| Empenho | | | | | |
| Respeito pelo outro | | | | | |
| Responsabilidade | | | | | |
| Trabalho em equipa | | | | | |
| Pesquisa e Debate | | | | | |
| Iniciativa | | | | | |
| Organização | | | | | |
| Criatividade | | | | | |
| Participação | | | | | |

2) Pensa agora no teu desempenho.

2. 1) Até agora estás a gostar de participar neste projeto?

Sim

Não

Porquê? _____

2.2) De uma maneira geral sentes-te empenhado(a) neste projeto?

Sim

Não

Porquê? _____

2.3) Quais foram as tuas maiores dificuldades?

2.4) Em que é que tiveste mais facilidade?

2.5) Na tua opinião que alterações deviam ser feitas ao projeto?

**Anexo 21 – Ficha modelo de avaliação final do projeto pelos
professores e encarregados de educação**

Avaliação Final dos Professores e Encarregados de Educação

Projeto: _____ **Data:** _____

1.1) Gostou deste projeto?

1.2) Pareceu-lhe um projeto válido e bem organizado?

1.2.1) Porquê?

2) Aspectos positivos que gostaria de referir.

3) Aspectos negativos que gostaria de referir.

4) Parece-lhe que este projeto ajudou os seus alunos/educandos a compreender que já podem, apesar da sua pouca idade, fazer a diferença na vida de alguma pessoa carenciada?

4.1) Porquê? _____

5) Deixe alguma sugestão para projetos futuros.

6) O quadro abaixo apresenta uma série de objetivos deste projeto, assinale aqueles que considera que este projeto desenvolveu (ou ajudou a desenvolver) nos seus alunos/educandos.

| | |
|---|--|
| Promover o empenho e a iniciativa. | |
| Aprender a trabalhar em equipa - saber argumentar, saber escutar, solucionar conflitos. | |
| Desenvolver capacidades de organização. | |
| Adquirir conhecimento - compreender o mundo como um todo, relacionar saber e fazer. | |
| Saber realizar uma pesquisa válida. | |
| Compreender o seu papel e o seu poder enquanto agente social de mudança. | |
| Compreender a importância e a força da comunidade, aprendendo a mobilizá-la. | |
| Compreender a importância das instituições de caridade / apoio social. | |
| Perceber que pode prestar auxílio a essas instituições. | |

Anexo 22 – Ficha modelo de avaliação final do projeto pelos alunos

Avaliação Final dos Alunos

Projeto: _____ **Data:** _____

-Assinala com um X a opção que te parece mais adequada.

1) Gostaste deste projeto?

Sim

Não

Porquê? _____

2) Aspetos positivos que gostarias de referir.

3) Aspetos negativos que gostarias de referir.

4) Gostavas de continuar a participar em ações de voluntariado?

5) Avalia o teu desempenho e o dos teus colegas.

| | Tu | | | | | Os teus colegas | | | | |
|---|----|---|---|----|---|-----------------|---|---|----|---|
| | I | S | B | MB | E | I | S | B | MB | E |
| Trabalhar em equipa | | | | | | | | | | |
| Responsabilidade | | | | | | | | | | |
| Interesse/Empenho | | | | | | | | | | |
| Pesquisa e debates | | | | | | | | | | |
| Ação de Voluntariado | | | | | | | | | | |
| Organização do espetáculo de final de ano | | | | | | | | | | |
| Apresentação do espetáculo de final do ano à comunidade | | | | | | | | | | |
| Avaliação Global | | | | | | | | | | |

Legenda: I – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom; E –Excelente

6) Deixa uma sugestão para futuros projetos.
