

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

Carolina Marques de Jesus Rodrigues da Costa

Lisboa, outubro 2019

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

Carolina Marques de Jesus Rodrigues da Costa

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, outubro 2019



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Maria Filomena Tomaz Henriques
Serrano Caldeira

Coorientador/a (nome completo)

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Carolina Marques de Jesus
Rodrigues da Costa

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação
Pré-Escolas e Ensino do 1º ciclo
do Ensino Básico

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

Lisboa, 25 de Setembro de 2015



Agradecimentos

No decorrer deste Relatório de Estágio tive o privilégio de poder contar com a minha família, os meus amigos e professores. E, é por esse motivo que não podia deixar de mostrar o meu agradecimento a cada pessoa que fez parte deste percurso e que de alguma forma me marcou.

À professora Filomena, minha Orientadora e uma professora com quem pude sempre contar. Muito obrigada por todos os incentivos e por me ensinar sempre a ser o melhor exemplo para as crianças, quer como educadora/professora transmissora de bons valores e condutas, quer como educadora/professora transmissora de conhecimentos. Muito obrigada por me acompanhar na minha formação profissional e pessoal e ser sempre um exemplo que quero seguir.

A todos os professores da ESE João de Deus que foram, sem dúvida, decisivos na minha formação. Agradeço por toda a disponibilidade prestada e pela transmissão de conhecimentos que me deram a possibilidade de olhar para a educação de várias maneiras. Agradeço em especial à professora Paula por ter sido um grande apoio em todas as aulas supervisionadas e por querer sempre que revelemos o nosso lado criativo e emocional; ao professor José de Almeida por todo o apoio prestado durante a realização do Relatório e por estar sempre disposto a ajudar.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação João de Deus, em especial, à Filipa e ao Pedro, funcionários da biblioteca, que foram indispensáveis na concretização deste Relatório.

À minha mãe e ao meu pai, agradeço todas as conversas de incentivo e as palavras certas nos momentos em que mais precisei durante o meu percurso académico e em todas as etapas da minha vida.

À minha irmã, por ser a melhor amiga, a pessoa em quem mais confio e que festeja comigo todas as minhas conquistas.

À minha avó, que ambicionava tanto este Mestrado como eu e que torceu por mim desde o primeiro ano da licenciatura e em todos os momentos da minha vida.

Ao meu avô, que já partiu e que sei que ficaria orgulhoso em presenciar a minha graduação. Agradeço todos os momentos que passámos juntos e o incentivo dado para que esta etapa da minha vida se concretizasse.

Ao João, que foi o meu companheiro de momentos e de emoções, que me acompanhou neste percurso, que me ouviu e me deu sempre ótimos conselhos. Obrigada por todas as tuas palavras que me inspiraram e que me fizeram querer ser melhor todos os dias.

Às minhas amigas de infância Carolina, Inês e Mónica, com as quais mantenho uma relação muito forte de amizade, e que foram compreensivas nos momentos em que não pude estar presente ou estava mais tensa devido ao Mestrado. Às minhas amigas Sara e Catarina que atualmente fazem parte do nosso grupo de amigos mais próximos e foram também elas muito importantes neste percurso.

Às minhas colegas da faculdade Inês, Leonor, Luciana, Mariana, Rita e Cátia a quem devo muito, pois criámos laços muito fortes e presentemente são grandes amigas. Quero preservar a sua amizade, pois ajudaram-me muito no meu percurso. Obrigada por todo o vosso apoio e por estarmos sempre juntas neste percurso pessoal e académico em que nunca desistimos nos momentos mais difíceis.

Resumo

O presente Relatório de Estágio I, II, III e IV, efetuado durante o Mestrado Profissional, na Escola Superior de Educação João de Deus, divide-se em quatro capítulos distintos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Trabalho de Projeto.

O primeiro capítulo, Relatos de Estágio, abrange um conjunto de dez relatos que narram as aulas vivenciadas por mim, ou observadas, durante a Prática Pedagógica. Este capítulo encontra-se fundamentado com uma série de autores distintos que se debruçam sobre diversas temáticas abordadas.

No segundo capítulo, Planificações são apresentadas oito planificações, três em vertente Pré-Escolar e cinco em vertente 1.º Ciclo. Ao longo deste capítulo apresento as planificações efetuadas em diferentes atividades e aulas lecionadas por mim e nas quais justifico com autores.

O terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, contem quatro dispositivos de avaliação – um aplicado a um grupo da Educação Pré-Escolar e três aplicados em turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo, apresento os dispositivos de avaliação acompanhados de parâmetros e critérios, bem como uma análise dos resultados de cada dispositivo devidamente fundamentada.

Por último, no quarto capítulo, o Trabalho de Projeto, enquadra-se num projeto solidário que denominei de “Costurar para Ajudar”. Neste projeto pretendi envolver famílias, professores e idosos num projeto para ajudar quem mais necessita.

Por último, apresento uma reflexão final onde me pronuncio um pouco acerca do percurso que realizei ao longo destes dois anos de Mestrado, as dificuldades que encontrei e os meus objetivos futuros.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo; Prática Pedagógica; Planificação; Avaliação; Trabalho de Projeto.

Abstract

The present internship report I, II, III and IV, conducted in the context of my Master's Degree at João de Deus' Higher School of Education, is divided into four distinct chapters: Internship Reports, Planning schemes, Evaluation Tools and Work Project.

The first chapter, Internship Reports, covers a set of ten reports that describe several classes experienced by me during the pedagogical practice of these two years of Masters. The last, are presented according to the work of several distinct authors who developed studies on the topics approached.

In the second chapter, several Planning Schemes are presented, three regarding Preschool and five regarding the 1st Cycle. These planning schemes were developed in the context of various activities and classes taught by me along the Master Degree, and are in line with a set of theories defended by several distinct authors.

The third chapter, Assessment Tools, contains four assessment tools – one regarding Preschool Education and three regarding the first Cycle. The following tools are presented along with several parameters and criteria. Additionally, the chapter contains a sustained analysis of the results obtained with each tool.

The last chapter, Project Work, covers a solidarity project named "Sewing to help", which goal was to involve families, professors and elderly people in solidarity activities to help the needed ones.

Finally, I finish my Master Thesis by presenting a final reflection on my educational path and accomplishments achieved along these last two years, followed by a reflection on the biggest difficulties found along the way and some objectives I intend to pursue in the near future.

Keywords: Pre-School; Primary School; Planning; Internship; Assessment; Project work.

Índice Geral

Índice de Quadros	XIII
Índice de Figuras	XIV

INTRODUÇÃO	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e Cronograma	3

CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO

1.1. Descrição do capítulo	7
1.2. Relatos de Estágio	7
1.2.1. Relato de Estágio 1 – 27 de outubro de 2017	7
1.2.2. Relato de Estágio 2 – 26 de janeiro de 2018	9
1.2.3. Relato de Estágio 3 – 5 de fevereiro de 2018	13
1.2.4. Relato de Estágio 4 – 9 de março de 2018	15
1.2.5. Relato de Estágio 5 – 16 de outubro de 2018	17
1.2.6. Relato de Estágio 6 – 7 de dezembro de 2018	20
1.2.7. Relato de Estágio 7 – 4 de janeiro de 2019	24
1.2.8. Relato de Estágio 8 – 29 de abril de 2019	26
1.2.9. Relato de Estágio 9 – 10 de maio de 2019	29
1.2.10. Relato de Estágio 10 – 24 de maio de 2019	31

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

2.1. Descrição do capítulo	35
2.2. Fundamentação Teórica	35
2.3. Planificações em quadro	37
2.3.1. Planificação de atividade nos 5 anos	37
2.3.2. Planificação de atividade nos 4 anos	39
2.3.3. Planificação de atividade nos 3 anos	42
2.3.4. Planificação de aula no 4.º Ano	44
2.3.5. Planificação de aula no 1.º Ano	46
2.3.6. Planificação de aula no 2.º Ano	48
2.3.7. Planificação de aula no 3.º Ano	50
2.3.8. Planificação de aula no 4.º Ano	53

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Descrição do capítulo	57
3.2. Fundamentação Teórica	57
3.3. Avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ..	60
3.3.1. Contextualização da atividade	60
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	60
3.3.3. Apresentação e análise de resultados	61
3.4. Avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Matemática	63
3.4.1. Contextualização da atividade	63
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	63
3.4.3. Apresentação e análise de resultados	65
3.5. Avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Português	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	69
3.6. Avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Estudo do Meio	70
3.6.1. Contextualização da atividade	70
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	70
3.6.3. Apresentação e análise de resultados	72

CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE TRABALHO DE PROJETO – *COSTURAR PARA AJUDAR!*

4.1. Introdução do trabalho de projeto	75
4.2. Fundamentação Teórica	76
4.2.1. Trabalho de Projeto	76
4.2.2. Educação para a cidadania	77
4.2.3. Enquadramento do projeto	80
4.3. Desenvolvimento do projeto	82
4.3.1. Problema	82
4.3.1.1. Problemas parcelares	82
4.3.2. Destinatários	82
4.3.3. Entidades envolvidas	82
4.3.4. Motivação e Negociação	82
4.3.5. Objetivos	83
4.3.5.1. Objetivos gerais	83
4.3.5.2. Objetivos específicos	83
4.3.6. Planeamento	83

1.ª fase: Investigação e sensibilização	83
2.ª fase: O que é a cidadania?	83
3.ª fase: Como posso ajudar?	83
4.ª fase: Mãos à obra!	85
5.ª fase: Conclusão do projeto	85
4.3.7. Recursos	85
4.3.7.1. Recursos humanos	85
4.3.7.2. Recursos materiais	86
4.3.8. Produtos Finais	86
4.3.9. Avaliação	86
Do processo	86
Do produto final	87
4.3.10. Calendarização do projeto	87
4.4. Considerações finais do Trabalho de Projeto	87
REFLEXÃO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
Referências Bibliográficas	92
Referências Eletrónicas	101
ANEXOS	102
Anexo 1 – Proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Anexo 2 – Grelha de correção da proposta de atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Anexo 3 – Proposta de trabalho na disciplina de Matemática	
Anexo 4 – Grelha de correção da proposta de trabalho na disciplina de Matemática	
Anexo 5 – Proposta de trabalho na disciplina de Português	
Anexo 6 – Grelha de correção da proposta de trabalho na disciplina de Português	
Anexo 7 – Proposta de trabalho na disciplina de Estudo do Meio	

Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de trabalho na disciplina de Estudo do Meio

Anexo 9 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 10 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 11 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 12 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 13 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 14 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 15 – Moldes para a confeção de vestidos para meninas

Anexo 16 – Moldes para a confeção de calções para meninos

Anexo 17 – Moldes para a confeção de calções para meninos

Anexo 18 – Moldes para a confeção de calções para meninos

Anexo 19 – Moldes para a confeção de calções para meninos

Anexo 20 – Criança num país em desenvolvimento

Anexo 21 – Criança num país desenvolvido

Anexo 22 – Auto e heteroavaliação dos alunos no produto final

Anexo 23 – Avaliação das competências dos alunos

Anexo 24 – Avaliação da iniciativa por parte dos professores e dos Encarregados de Educação

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização de estágio profissional I, II, III e IV	4
Quadro 2 – Planificação de atividade nos 5 anos inserida na área do Conhecimento do Mundo.....	37
Quadro 3 – Planificação de atividade nos 4 anos inserida no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	39
Quadro 4 – Planificação de atividade nos 3 anos no domínio da Matemática	42
Quadro 5 – Planificação de Aula na Disciplina de História de Portugal.....	44
Quadro 6 – Planificação de Aula na Disciplina de Estudo do Meio	46
Quadro 7 – Planificação de Aula de Iniciação à Educação Literária	48
Quadro 8 – Planificação de Aula na Disciplina de Português.....	51
Quadro 9 – Planificação de Aula na Disciplina de Matemática.....	53
Quadro 10 – Escala de Likert adaptada.....	59
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	61
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na área da Matemática	64
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na área do Português.....	68
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na área do Estudo do Meio	72
Quadro 15 – Calendarização do projeto	87

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Fotografia do recreio</i>	33
<i>Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	62
Figura 3 – <i>Resultados da avaliação da atividade da Disciplina de Matemática</i>	64
Figura 4 – <i>Resultados da atividade da Disciplina de Português</i>	69
Figura 5 – <i>Resultados da avaliação da Disciplina de Estudo do Meio</i>	72

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se nas Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, alusivas ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019.

A concretização de estágios profissionais é essencial para adquirir as competências necessárias que uma professora ou educadora deve ter. Os estágios permitem que estejamos em contacto com as crianças e que desenvolvamos atividades com as mesmas, a fim de aperfeiçoar as habilidades e competências intrínsecas à profissão. A iniciação à prática profissional tem como principais objetivos a observação e colaboração em diferentes situações e contextos de educação e permite que o estudante coloque em prática o que planifica com metodologias diversas e respetiva avaliação. Neste sentido, e segundo o Decreto-Lei N.º 79/2014, de 14 de maio, pode constatar-se que a mesma:

- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Para Alarcão e Tavares (2016, p.16), a prática profissional “incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação”. Para os mesmos autores esta “deve ser encarada como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências” (p. 8). Como tal, o formando deve “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos” (Alarcão e Tavares, 2016, p.53). Para estes autores, a reflexão conduz o professor ao desenvolvimento de novas conceções, novos modos de pensar, de interpretar as situações e de formular estratégias para encarar e suplantar dificuldades. Assim sendo, é extremamente importante que o futuro educador ou professor analise o que o rodeia e pondere acerca do que observou.

A defesa do relatório permitirá obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos que passo a indicar: relatos de estágio, planificações, dispositivos de avaliação e um projeto denominado *Costurar para*

Ajudar. Apresento ainda a reflexão final, as referências bibliográficas e eletrônicas e os anexos.

Como futura profissional na área de educação, considero que a realização do estágio profissional é extremamente importante para a minha formação profissional, uma vez que, ao existir interligação entre a teoria e a prática exercida é possível adquirir uma percepção da realidade educativa.

Quanto à formação de educadores e professores, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei N.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto e pela Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto) certifica que esta:

Assenta nos seguintes princípios: a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; (...) d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática.

Nóvoa (citado em Roldão e Mesquita, 2017, p.19) é da opinião que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Alarcão e Tavares (2016, p.12) são de opinião que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores”.

O diálogo e a reflexão da prática com os supervisores, professores mais experientes, permite uma prática de cooperação, com o objetivo de “melhorar o ensino pela inspiração, o encorajamento e se necessário, a reorientação”, tal como afirmam Mesquita, Roldão e Machado (2019, p.15). Estas autoras referem que os supervisores podem ajudar num contexto de apoio e segurança para um ensino de melhor qualidade (p.17).

Em suma, e perante o que foi dito anteriormente, a prática profissional é essencial na formação de professores. É durante a prática que os futuros professores se apercebem, aprendem e desenvolvem oportunidades de vivência, adquirindo atitudes, trocas de experiências, intercâmbio de novas ideias, conceitos, planos, estratégias e métodos de trabalho distintos.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O estágio profissional compreendeu quatro semestres distintos realizados em duas instituições diferentes (escola A e escola B) durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro e terceiro semestres estagiei na escola A e nos demais na escola B. Ambas integram as valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No meu estágio profissional, que decorreu entre outubro de 2017 e julho de 2019, vivenciei quatro momentos: o primeiro, na faixa etária dos 3 anos e dos 5 anos; o segundo, na faixa etária dos 4 e dos 5 anos; o terceiro com o 1.º e 2.º anos de escolaridade e o quarto com o 4.º e o 3.º anos de escolaridade. A prática profissional desenvolvida nos primeiros dois momentos foi concretizada à segunda-feira das 9h à 13h e à sexta-feira das 9h às 16h; o terceiro momento foi concretizado à segunda e sexta-feira das 9h às 16h e o quarto momento, à segunda e à sexta-feira das 9h às 17h.

As escolas que frequentei para realizar os estágios são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e têm os seus alunos distribuídos nas valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os recursos humanos destas instituições são muito semelhantes. Para além dos docentes e funcionários administrativos, ajudantes de ação educativa e funcionários de serviços gerais, há duas diretoras pedagógicas, uma para a Educação Pré-Escolar e outra para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As escolas onde estagiei têm um espaço interior, com salas dedicadas a cada nível de ensino, um salão que funciona como sala de atividades (com dois grupos de educação pré-escolar) e como refeitório. As escolas estão equipadas com uma biblioteca, uma sala de informática, um ginásio, casas de banho, uma secretaria, um refeitório e cozinha. Em relação ao espaço exterior, cada uma destas escolas tem dois recreios, um deles destinado às crianças da Educação Pré-Escolar e o outro destinado às crianças do 1.º Ciclo, sendo ambos bastante amplos. As duas escolas são acolhedoras e têm um ambiente muito familiar.

2. Calendarização e Cronograma

No cronograma (Quadro 1) que apresento de seguida, visualiza-se a calendarização de estágio profissional I, II, III e IV nos vários semestres.

Houve dois momentos de estágio: um primeiro momento em Educação Pré-Escolar, efetuado durante o 1.º ano de Mestrado, e um segundo momento em 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuado ao longo do 2.º ano de Mestrado.

Este Mestrado contemplou também com uma hora semanal de Investigação em Educação e Apoio ao Relatório de Estágio e uma hora semanal de orientação tutorial. Os seminários de contacto com a realidade educativa, normalmente designados como estágios intensivos, tinham a duração de 35 horas semanais e podiam ser realizados, se assim o entendêssemos.

Para além dos estágios intensivos, tive a oportunidade de contactar com a realidade educativa, efetuando a prática profissional estipulada no horário das Unidades Curriculares. Refiro também, que pelo facto de ser assídua, e com a carga

de 7 horas por dia, o estágio permitiu-me acompanhar de perto o grupo e o dia a dia da educadora/professora titulares.

Quadro 1– Calendarização de estágio profissional I, II, III e IV

Semestre	Atividade		Data
1.º	Estágios em Educação o Pré-Escolar	Estágio intensivo com um grupo de 3 anos	18/09/2017 a 6/10/2018
		Estágio com grupo de 3 anos	13/10/2017 a 4/12/2017
		Estágio com grupo de 5 anos	7/12/2017 a 2/02/2018
2.º		Estágio intensivo com grupo de 3 anos	26/02/2018 a 2/03/2018
		Estágio com grupo de 4 anos	5/03/2018 a 4/05/2018
		Estágio com grupo de 5 anos	7/05/2018 a 6/07/2018
3.º	Estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Estágio intensivo	17/09/2018 a 5/10/2018
		Estágio com turma do 1.º ano	9/10/2018 a 14/12/2018
		Estágio com turma do 2.º ano	4/01/2019 a 8/02/2019
4.º		Estágio intensivo com turma do 1.º ano	18/02/2019 a 22/02/2019
		Estágio com turma do 4.º ano	25/02/2019 a 3/05/2019
		Estágio com turma do 3.º ano	6/05/2019 a 5/07/2019
Do 1.º ao 4.º semestre	Reuniões de Estágio		15/12/2017 a 5/07/2019
	Orientação tutorial		1x por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional		outubro de 2017 a julho de 2019

Destaco a experiência de voluntariado que tive a oportunidade de concretizar, realizada em Moçambique, mais precisamente na província de Sofala, com início a 3 de agosto de 2018 e que terminou a 1 de setembro de 2018.

Ao longo deste mês tive a oportunidade de contactar com uma realidade distinta da que se vive em Portugal, com crianças dos 3 aos 5 anos. A “Escolinha”, um pequeno jardim de infância, que pertencia à fundação a que eu estava associada, começava as atividades pelas 9 horas da manhã e terminava pelas 14 horas. Na “Escolinha” da fundação, era fornecido às crianças o “mata bicho” (pequeno almoço) e o almoço, que por vezes eram as únicas refeições que usufruíam, durante o dia.

Neste mês pude observar de perto a realidade educativa que lá se vive, tentando ajudar, concretizando e realizando, depois das 14 horas, um dossiê com um plano anual com diversas atividades divididas por temas e por faixa etária. Este dossiê podia ser consultado pelas educadoras do jardim de infância, que podiam retirar ideias, para atividades a efetuar com as suas crianças.

As crianças, no início da observação e contacto formavam um grupo e, aos

poucos, foram-se distribuindo em três grupos: o grupo dos 3 anos, o grupo dos 4 anos e o grupo dos 5 anos. Durante estas vivências aproveitei para concretizar diversas atividades com as mesmas, integrando as educadoras das salas. O objetivo destas atividades era dar a conhecer às crianças outras formas de aprender e mostrar às educadoras, diversas estratégias de ensino. Estas revelaram o seu empenho e interesse nas atividades, participando com entusiasmo. Pude também ajudar nas atividades que as educadoras propuseram, auxiliando em todas as tarefas que me foram propostas.

Este período foi muito enriquecedor, pois pude contactar com outra realidade e senti-me muito útil em tudo o que fiz. Tentei ter espírito de iniciativa, empenho e responsabilidade. Foi uma experiência que me influenciou no meu desenvolvimento pessoal e que foi significativo na minha aprendizagem, para um dia poder ser melhor profissional.

Capítulo 1

Relatos de Estágio

1.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo corresponde à narração de aulas observadas e realizadas durante o estágio profissional. Cada uma destas observações será seguida de uma reflexão crítica e suportada por fundamentação teórica.

Este capítulo refere-se às atividades observadas e desenvolvidas durante o estágio profissional, vivenciadas em momentos diferentes, durante os quatro semestres, em duas escolas diferentes, na cidade de Lisboa. Os relatos são sobre atividades e aulas observadas junto de faixas etárias compreendidas entre os 3 e os 5 anos do Ensino Pré-Escolar e o 1.º e o 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes relatos incluem-se os de atividades/aulas conduzidas por mim, durante o meu estágio.

Nos relatos apresento inferências fundamentadas com autores, com o objetivo de refletir e justificar estratégias.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1 – 27 de outubro de 2017

A atividade descrita foi realizada pela educadora, na sala dos três anos, destinada a um grupo constituído por 25 crianças. A educadora iniciou esta atividade, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática, por volta das 11h da manhã e terminou 30 minutos depois.

Após as crianças regressarem do recreio da manhã e, por conseguinte, terem ido à casa de banho, sentaram-se nos respetivos lugares das mesas coloridas (encarnadas, amarelas e azuis), que estavam numeradas de 1 a 5. De seguida, foi distribuído por cada uma um material manipulável não estruturado: caixas de ovos com meia dúzia de orifícios cada uma, com uma cor diferente em cada um dos orifícios. No centro de cada mesa foi ainda colocado um grupo de ovos pequeninos de plástico. A educadora tinha igualmente este material, com dimensões adequadas, exposto no quadro para que todas as crianças o conseguissem observar.

De modo a iniciar a atividade adequando-a à faixa etária, a educadora optou por contar uma história sobre uma galinha que colocava ovos nos orifícios coloridos, a que a educadora deu o nome de “ninhos” e que eram tal e qual como o que cada criança tinha à sua frente. Depois, solicitou que as crianças colocassem determinado número de ovinhos numa cor previamente escolhida por ela, podendo, assim, abordar diversas temáticas da matemática como quantidades, associação de cores e contagens.

A educadora diversificou as estratégias que utilizou, na medida em que, umas vezes, ditava as quantidades e dizia qual a cor do ninho em que galinha tinha colocado o ovo, e noutras vezes colocava no quadro os ovos, perguntando às

crianças que quantidade de ovos estava representada. Cada criança concretizava a atividade através do seu próprio material.

Inferências e Fundamentação Teórica

O educador deve ser um agente motivador e incentivador nas suas aulas, no sentido em que promove a aprendizagem das suas crianças. Segundo Matos (s.d., p.1076), “aprender não preenche um vazio, mas consiste em substituir as próprias ideias intuitivas, com as quais [a criança] interpreta o mundo, pelas ideias cientificamente aceites”.

A educadora, ao promover momentos de pausa e de lazer entre atividades e em determinadas horas previamente definidas, cria rotinas nas crianças. Zabalza (1998) afirma que:

as rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para constituir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia. (p.52)

Neste sentido, fazem também parte das rotinas das crianças os momentos de higiene. Lemos e Maia (2003, p.36) defendem que “tal como acontece com a alimentação, os cuidados de higiene podem evitar a disseminação de algumas doenças”.

Para além das rotinas, Zabalza (1998) caracteriza o ambiente de uma sala de aula:

Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições (...) Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências. (p. 53)

A educadora possibilitou a todas as crianças o uso do material didático. Este pode tornar-se um instrumento útil no desenvolvimento da criança, possibilitando que esta realize aprendizagens. Como afirma Bezerra (citado em Caldeira, 2009, p.15), “o material didático é todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem.” Prado (citado em Caldeira 2009, p.17) reforça que “o material ao ser observado, manipulado e explorado provoca o desenvolvimento e formação de determinadas capacidades, atitudes e destrezas.” Os materiais didáticos são, então, utilizados pelas crianças para as estimular nas atividades solicitadas pelos professores como recursos para a aprendizagem.

Os materiais didáticos servem “de mediador” (Caldeira, 2009, p.19) e são “facilitadores duma aprendizagem significativa” (p.12). Por vezes, a criança nem se

apercebe que está a aprender através de materiais, pois, quando aliam o lúdico, podem permitir à criança aprender com maior facilidade e naturalidade. Como sustenta Matos (citado em Caldeira, 2009, p.24), os materiais manipulativos são importantes “para estabelecer um ambiente pedagógico mais dinâmico, de modo a permitir atitudes de professores e alunos facilitadores da aprendizagem”.

Porém, também cabe ao educador desenvolver as suas capacidades criativas, a fim de conseguir captar a concentração da atenção dos seus alunos, assim como o interesse pelo que está a ser desenvolvido e abordado pelo educador com as suas crianças. Como afirma Consiglieri (2016):

O educador e o professor, na generalidade, deviam investir e contribuir para melhorar a sua formação individualizada, pois a permanente necessidade de atualização dos seus domínios socioprofissionais é um reconhecimento constante na sociedade contemporânea, por exigir uma educação enriquecida e dinâmica, não só para cada faixa etária da criança, mas também pelo contexto sociocultural numa determinada comunidade. (p.7)

Partindo do material didático, é possível concretizar contagens. Segundo Caldeira (2009, p.331), “as primeiras experiências de contagem devem estar associadas a objetos concretos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido de número.”

A educadora criou um ambiente em torno de uma história previamente contada para a envolvimento da matemática. Isto é essencial, na medida em que a mesma autora (Caldeira, 2009) assegura que:

As capacidades evolutivas das crianças emergem, no período pré-escolar, e perante problemas do seu quotidiano (...), é necessário que a sua apresentação e construção seja progressiva e interligada. Assim, as crianças devem desenvolver estratégias operativas, utilizando contagens que devem ser atentamente seguidas pelo educador (com o objetivo de as encorajar e explicarem os seus métodos, discutirem os seus métodos, discutirem as suas ideias e raciocínios com os colegas), de modo a que diferentes estratégias sejam percebidas pelo grupo. (p.332)

Assim sendo, o educador deve ser dinamizador, criar um ambiente promotor da aprendizagem das crianças, desenvolvendo as suas habilidades operárias.

1.2.2. Relato de Estágio 2 – 26 de janeiro de 2018

O presente relato de estágio corresponde a uma atividade concretizada por mim no dia 26 de janeiro de 2018, na escola na zona de Lisboa, na sala dos cinco anos e onde concretizei o estágio. O grupo era composto por 25 crianças e a atividade realizou-se no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Com esta atividade pretendia trabalhar o domínio da Educação Literária com base na história *A árvore generosa*, de Sheldon Allan Silverstein. Uma das razões para a escolha deste conto foi a história em si, que quando li me cativou e porque considerei que seria a faixa etária ideal para recorrer ao conto da mesma.

Iniciei a aula sentando as crianças no chão, para que desta forma, fosse proporcionado um momento prazeroso e descontraído durante a leitura. Como forma de antecipação de conteúdos, solicitei que as crianças, ao observarem a capa, expusessem as suas concepções prévias acerca do que iria ser relatado.

O meu objetivo era que as crianças ouvissem a história que lhes estava a ser lida e que a apreciassem. E, deste modo, durante a leitura, procurei ter um tom de voz adequado ao espaço de sala de aula e à quantidade de crianças que se encontravam sentadas à minha frente. A expressividade, ao contar a história foi também um dos fatores, que tive em atenção, por forma a captar a concentração das crianças na história que lhes estava a ser contada.

O livro tem, na minha opinião, imagens muito apelativas e, como tal, procurei que as crianças, à medida que fui contando a história, pudessem ir acompanhando a leitura, visualizando as imagens que iam surgindo. As reações foram diversas, desde espanto a entusiasmo. Notou-se que as crianças gostaram do que lhe foi contado e aguardaram ansiosamente pela página seguinte do livro, para saberem o que ia acontecer.

No fim, solicitei que as crianças, após terem ouvido a leitura da história *A árvore generosa*, fizessem o reconto da mesma. Ouvi-os e tentei perceber as ideias com que ficaram acerca do que foi lido, assim, como o que sentiram com a leitura da mesma. Durante o reconto, pude notar que as crianças estiveram bastante atentas e revelaram uma compreensão bastante profunda do livro. Colocaram questões pertinentes acerca de aspetos que não tinham compreendido. Eu aproveitei para lhes fazer, também, algumas questões que os fizessem pensar na forma como agiriam com os outros se fossem a árvore.

Esta história remete para as atitudes das crianças para com a natureza e com os outros, e aborda valores morais. As crianças aderiram bem à atividade e colaboraram numa forma entusiasta.

Inferências e Fundamentação Teórica

A razão principal para escolher esta narrativa é a sua mensagem. A consciência e o respeito do homem pela natureza, assim como, a mensagem que transmite de um ser vivo irracional que é fiel à criança.

A narrativa desenvolve-se na relação entre uma árvore e um menino. Silverstein aborda a relação entre o homem e a natureza, onde uma árvore dedica tudo a um menino, que a despreza ao crescer. Mas para agradar o menino que ama, a generosidade desta árvore não acaba – ainda que isto signifique a sua própria destruição. Numa primeira parte, esta história transmite uma lição de consciência ecológica: o homem pequeno e egoísta, frente à generosidade e à força da

natureza. No entanto, a dinâmica que se observa entre o menino e a árvore aborda também a passagem do tempo e dos valores que são reavaliados com ela.

A árvore ensina, por meio do afeto, uma relação de troca sincera e desinteressada – essa que o homem parece desaprender com as exigências da vida adulta. Neste sentido, a árvore continua a servir o menino durante toda a sua vida, incondicionalmente, sem exigir nada em troca, proporcionando-lhe os seus frutos, os seus ramos e até o seu tronco, correspondendo a todos os desejos de uma criança envelhecida pelo tempo e pelos seus desejos estritamente materiais.

A leitura de *A árvore generosa* teve como objetivo principal criar um momento de prazer nas crianças, de forma a que estas pudessem apreciá-lo tendo em conta os seus gostos e preferências.

O domínio da Educação Literária tem como objetivo, dar mais consciência ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 8).

O professor tem a possibilidade de marcar um leitor. Para Lages, Liz, António e Correia (2007, p. 150), “a sua influência pode não ser na maioria dos casos tão determinante como a dos pais ou mesmo a dos pares, mas num ou noutro indivíduo têm um papel decisivo.”

Em suma, o educador tem um papel muito importante na formação de leitores. Para Magalhães (2008):

Numa sociedade em que os adultos se afastam cada vez mais da leitura, é fundamental desenvolver nas crianças o gosto e o prazer de ler. Neste âmbito (...) os educadores e os professores dos diferentes ciclos podem dar um contributo fundamental, sendo aliás os agentes que mais podem contribuir para inverter a situação atual. (p.7)

Na infância o hábito da leitura é muito importante na formação de leitores. Neste sentido, “o leitor necessita de predisposição física e de tempo disponível. Sem estarem garantidas as condições básicas, é difícil ler; se as houver, é ainda necessário a existência quer de um espaço apropriado (...), quer, evidentemente, de recursos materiais” (Magalhães, 2008, p.58).

Os prazeres da leitura são vastos: estimula a nossa imaginação, ordena ideias, relaciona conceitos e provoca reações e opiniões. Neste âmbito, “lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (Morais, 1997, p.12).

Ao iniciar a aula, procurei colocar as crianças sentadas no chão organizando o espaço e criando um ambiente diferente do habitual. Os educadores devem proporcionar um ambiente propício à leitura, tal como referem Lopes, Velasquez, Fernandes e Bártolo (2004):

Os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores organizando ambientes educativos onde o impresso tenha papel relevante. O contexto pedagógico da sala de aula determina fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com atividades de leitura. (p.84)

Ao solicitar a participação, das crianças na antecipação de conteúdos, estive também a apelar às suas concepções prévias. Para Thouin (2004):

Estas concepções (...) são muito pessoais, e ainda que todos os alunos de uma classe se vejam confrontados com o mesmo fenómeno natural, podem fazer observações e interpretações muito diversas. Cada aluno é influenciado pelas suas ideias e pelas suas expectativas e reconstrói à sua maneira o mundo que o rodeia. (p.9)

Para Mathewson (como citado em Lopes *et al.* 2004, p.143), “a leitura é afetada por um *continuum* de interação entre afeto, atitude e motivação, em que os afetos positivos ou negativos são identificados como dimensões da atitude e as sensações de prazer, como situação motivacional”. Desenvolver o espírito crítico na criança é muito importante, no sentido em que, “pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções” (Lipman, 1995, p.33). Ainda o mesmo autor afirma que:

A educação pode ser vista como um grande laboratório da racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual pessoas jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar. (p.33)

O desenvolvimento do pensamento crítico começa na escola e, nos dias de hoje, é fundamental desenvolver essa capacidade, para competir no mundo tal como defende Tenreiro-Vieira e Vieira (2000):

A atual sociedade tecnológica necessita de pessoas capazes de enfrentar mudanças, de aplicar informação, de criar e de avaliar soluções. Assim sendo, as pessoas que não forem treinadas a usarem as suas capacidades de pensamento serão os analfabetos do futuro, estando, por isso, em séria desvantagem, designadamente, para competir no mundo do trabalho. (p.16)

No final da atividade, procurei criar um diálogo entre mim e as crianças, para que elas fizessem o reconto da história que tinha acabado de lhes ler. Para Lopes *et al.* (2004, p.83), “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc.”

As crianças, ao fazerem o reconto, acabaram por, também, exprimir os seus sentimentos acerca da história que tinham acabado de ler. Os mesmos autores referem que “os sentimentos de empatia ocorridos durante a leitura de certos livros podem ser explicados por interações complexas entre atitude, motivação e estados afetivos.” (p.144)

Neste sentido, a escola abraça e permite dois grandes desafios: o primeiro é ensinar a ler; o outro é formar leitores. Quando falamos de leitura pretendemos que as crianças decifrem e compreendam (Magalhães, 2006, p. 74).

1.2.3. Relato de Estágio 3 – 5 de fevereiro de 2018

O presente relato de estágio corresponde a uma atividade concretizada numa escola de Lisboa, pela educadora na sala dos cinco anos. O grupo era composto por 25 crianças e a atividade decorreu num dia de “escola aberta”, ou seja, um dia onde os pais puderam ir à escola dos seus filhos para se sentarem junto deles na sala de aula e poderem ter uma manhã diferente, acompanhando-os assim em atividades propostas pela educadora desse mesmo grupo de crianças.

A educadora do grupo fez um jogo do bingo de palavras e de numerais com os pais e as crianças, (para relembrar as regras da Cartilha Maternal e para desenvolver as contagens).

Na sala havia um quadro de giz. Do lado esquerdo do mesmo estava o desenho de um quadro (feito pela educadora), que se encontrava dividido em 25 quadrados. Esse servia para colocar os numerais que, alternadamente, entre crianças e pais, iam sendo retirados de dentro de um saco, previamente arranjado pela educadora, e que continha 25 bolas numeradas de 1 a 25. Os numerais que foram sendo retirados eram colocados pela ordem correta nesse quadro (exemplo: a criança que tirou o numeral 5 teve que contar cinco quadrados, iniciando pela parte superior do mesmo e a contagem da esquerda para a direita, onde no quinto quadrado escreveu o algarismo 5, e assim sucessivamente).

A educadora pediu a cada Encarregado de Educação que retirasse um cartão e a criança escolhida ia escrevê-lo. De seguida, e do lado direito do quadro, a educadora fez um outro quadro dividido em 25 quadrados, semelhante ao dos numerais. No mesmo, a docente colocou previamente letras que correspondiam diretamente aos numerais que se encontravam nessa posição. Por exemplo, quando saiu o numeral 5, a criança procurou através da contagem dos quadrados a posição para escrever o algarismo; no outro quadro, (“quadro das letras”) essa mesma posição correspondeu a uma letra, a letra “f”.

A atividade consistiu em articular as duas áreas de conteúdo, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática, de modo a integrar os conhecimentos das crianças, ao nível da noção de número e das regras Cartilha Maternal, com a leitura de palavras.

A educadora, durante a atividade procurou diversificar as questões solicitando a participação das crianças nas tarefas que propunha: umas responderam a questões da Cartilha Maternal e outras escreveram os algarismos no

“quadro dos números”. A educadora conseguiu que todas as crianças participassem e respondessem a conteúdos diversificados.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia de “escola aberta”, os pais puderam participar com os filhos em atividades desenvolvidas pela educadora. Seeley (citado em Villas-Boas, 2001, p.82) afirma que “o sucesso escolar ocorre quando se verifica uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem entre o professor, o aluno e a sua família.” O educador/professor deve manter uma boa relação com os pais, com as crianças, a de modo a ajudar o desenvolvimento das crianças.

Segundo Reis (2013, p. 70), “o educador e o professor do 1.º ciclo do ensino básico têm um papel primordial para a promoção da participação dos pais na escola pela relação que estabelecem.” A mesma autora afirma que “o maior ou menor envolvimento dos pais passa pelo perfil do professor, sendo determinante a sua capacidade e vontade em facilitar e promover o mesmo, superando os conflitos que possam surgir na relação estabelecida entre os pais e eles.” Neste sentido, é importante que os pais se sintam envolvidos com a escola e o educador seja o mediador e desenvolva a relação entre todos para o bem-estar das crianças.

A cooperação entre pais e professores é benéfica para a educação das crianças no sentido em que o educador desenvolve o conhecimento e os pais orientam a evolução dos seus filhos, permitindo que ambos se unam em trocas de opiniões e estabelecimento de tarefas que podem ampliar um maior conhecimento da criança.

A atividade concretizada pela professora envolveu um jogo que, segundo Neto (1997, p.5), “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atrativa e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social.”

Durante o jogo, a professora optou por envolver duas áreas de conteúdo: o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Conseguiu fazer interdisciplinaridade, o que vai ao encontro do que defendem Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.12) que afirmam que “a combinação entre duas ou mais disciplinas” visa a “compreensão de um objeto”. Os mesmos autores acrescentam ainda a ideia de que a interdisciplinaridade promove condições “que permitem ultrapassar o isolamento em que o pensamento analítico colocou essa realidade para poder transformar em seu objeto de estudo” (p.16).

No Domínio da Matemática foram concretizadas contagens, que como afirma Caldeira (2009, p.331) “as primeiras experiências de contagem devem estar associadas a objetos concretos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido de número”. A mesma autora afirma ainda que “a criança no jardim-de-infância

desenvolve o sentido de número, isto é, gradualmente vai tendo uma compreensão global e flexível dos números e das operações, de modo a perceber o número e as suas relações” (p.331).

A Cartilha Maternal foi também integrada na atividade como fazendo parte do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Nesta escola, é utilizado um Método de ensino de leitura e escrita criado por João de Deus Ramos, que tem como objetivo ensinar a ler e a escrever. Segundo Deus (1997, p.17), “o Método João de Deus serve a língua atual e facilita a aquisição da leitura e da escrita àqueles que o usam”. A autora refere ainda que “o desenvolvimento mental que apresentam as crianças que aprendem ou aprenderam, pelo Método João de Deus é facilmente comprovada e tem um reflexo muito positivo no seu prosseguimento de estudos” (p.9).

Uma vez que os pais são fundamentais e os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, têm o direito de optar, colaborar e avaliar na formação do projeto educativo, alargando e enriquecendo as aprendizagens. Para Reis (2013):

Os pais consideram ser muito importante participarem na vida escolar dos seus filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem; sentem que é uma obrigação natural estarem informados e participarem nas atividades que escola promove. (p.69)

O educador é o mediador e promove a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, fomentando uma relação mais próxima com as famílias que é essencial no desenvolvimento das crianças, pois a escola é o local onde estão na maior parte do dia.

1.2.4. Relato de Estágio 4 – 9 de março de 2018

O presente relato de estágio é referente a uma atividade desenvolvida pela educadora da sala, com um grupo de crianças de 4 anos, que ocorreu numa escola situada na zona da Grande Lisboa.

A sala dos 4 anos está no salão da escola e este é composto por mesas circulares e cadeiras coloridas. Cada criança tem o seu lugar e cada uma sabe identificá-lo.

A atividade foi iniciada pela educadora, com as crianças sentadas nos respetivos lugares, em que mostrou uma vagem de cacau fechada, questionando-as acerca do que observavam. As crianças atenderam às suas conceções alternativas e foram dando opiniões ordenadamente acerca do que pensavam. Após ouvir várias crianças, a educadora explicou que se tratava de uma vagem de cacau. Desenvolvendo a Área de Conhecimento do Mundo, explicou que o cacau era um fruto, quais as características do fruto e que a sua árvore se denomina de cacauero.

A educadora questionou o grupo sobre os alimentos em que o cacau está presente. As respostas das crianças foram variadas. A docente aproveitou para dizer que um dos alimentos onde o cacau está presente é no chocolate, que pode ter em mais ou menos quantidade, variando também no sabor, mais amargo ou mais doce.

Utilizando a temática do fruto (cacau), a educadora da sala aproveitou para fazer salame com as crianças. Dispôs os ingredientes em cima da mesa e pediu o auxílio do grupo para os identificarem (bolacha, chocolate, açúcar, 1 ovo e manteiga).

Todas as crianças puderam participar na atividade. A educadora organizou alternar um grupo que foi colocar os ingredientes na terrina e outro que amassou. Por fim, terminado o salame, todos puderam comer um bocadinho ao lanche.

As crianças participaram com interesse e alegria e a atividade não serviu apenas para ficarem a aprender que o cacau é um fruto proveniente do cacauero presente em muitos alimentos que são familiares às crianças, como bolos, salame, chocolate, etc. A educadora despertou o interesse das crianças e estas adquiriram conhecimentos de uma forma lúdica, experimentando e fazendo a receita.

Inferências e Fundamentação Teórica

O ambiente da sala onde as crianças estão inseridas é muito importante, especialmente no ensino Pré-Escolar. Loughlin e Suina (como citados em Zabalza, 1998), afirmam que:

o ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender. (p. 237)

Neste sentido, é importante preservar o espaço de sala onde decorrem as atividades, por forma à criança sentir-se motivada e desenvolva destrezas e competências. Segundo Zabalza (1998):

o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo que crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante, ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática. (p. 236)

A escola é o local onde a criança passa mais tempo e, neste sentido, o ambiente e organização do espaço são de fundamental importância para o sucesso da sua vida.

Segundo Goulart, Alves, Saraiva, Fonseca e Andrade (1997):

um ambiente alegre, descontraído, colorido e iluminado facilita a adaptação e o desenvolvimento afetivo e social da criança. Este ambiente será fornecido por uma “decoreção” bem natural e “personalizada” (...) A distribuição cuidadosa de móveis, brinquedos e materiais pelos diversos “cantinhos” (...) deverão tornar a sala

acolhedora e desafiadora. (p.35)

Assim sendo, o ambiente de sala é importante, bem como a relação entre o educador e a criança. Perante Postic (2008):

a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história. (p. 27)

A educadora, através de questões e de objetos aliciantes à temática a ser desenvolvida, procurou interagir com o seu grupo e refletir acerca das concepções alternativas das crianças. Perante Thouin (2004, p. 9), “cada aluno é influenciado pelas suas ideias e pelas suas expectativas e reconstrói à sua maneira o mundo que o rodeia”. Este autor afirma ainda que “um ensino das ciências não tendo em consideração as concepções dos alunos conduz a aprendizagens superficiais e temporárias, que se sobrepõem às convicções iniciais sem as modificar e são rapidamente esquecidas”.

Deste modo, é extremamente importante que o educador, quando orienta as suas atividades, tenha em consideração os conhecimentos prévios do seu grupo. A criança deve ser estimulada e participaram nas atividades que a educadora propõe para desenvolver determinadas atitudes, capacidades, destrezas e conhecimentos.

A concretização da atividade, após a explicação, conseqüente de uma interligação de saberes entre educadora e crianças proporcionou um momento de prazer. Todas puderam tocar e cheirar o chocolate. Quando a educadora utiliza o lúdico em sala de aula, consegue fazer com que o aluno se envolva e se interesse pela aula, tornando-se um momento prazeroso de aprendizagem (Lemos, 2011). Também nesta atividade houve a oportunidade de desenvolver os sentidos, o que é sempre enriquecedor para a criança.

1.2.5. Relato de Estágio 5 – 16 de outubro de 2018

Neste dia estive presente na sala de uma professora que lecionava no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico que concretizou uma experiência relacionada com o som, numa turma composta por 23 alunos.

A professora iniciou a aula solicitando a dois alunos, a distribuição de material que iria ser necessário à atividade: protocolo experimental e imagens que correspondiam aos sons (promovendo as condições necessárias ao desenvolvimento da experiência).

Durante a atividade, e com o auxílio do quadro interativo, a professora conseguiu projetar um protocolo igual ao que tinha sido fornecido aos alunos, de modo a que todos acompanhassem a aula.

O protocolo experimental tinha como título “Que som identificas?”. Era composto pela introdução, questão problema e material: cola, tesoura, sons e rádio; cada criança escrevia o material na sua ficha para, deste modo, treinar a caligrafia e a ortografia.

Os alunos seguiram os procedimentos: “1.º utiliza o sentido da audição para identificares vários sons”; “2.º Cola as imagens dos respetivos sons por ordem”. Nos resultados estavam dispostos doze quadrados numerados, do “1.º” ao “12.º”. A professora colocou o primeiro som e a criança, conforme a imagem que identificava, colava-a no primeiro quadrado, e assim sequentemente, até terem ouvido todos os sons.

A concretização da atividade experimental consistiu na audição do primeiro som no computador. Conforme a imagem que identificaram, colocaram no quadrado numerado como sendo o “1.º”, e assim sucessivamente, até serem tocados os doze sons e as crianças os terem identificado. No final da atividade, a professora voltou a colocar todos os sons ouvidos pela mesma ordem e as crianças puderam verificar se tinham identificado os sons de forma correta.

No decorrer da atividade, as crianças estiveram entusiasmadas e quando a professora voltou a colocar os sons, algumas perceberam que os sons que tinham identificado, não estavam no local adequado.

Por fim, para terminar a atividade experimental, a professora colocou duas frases com dois espaços, onde as crianças tiveram que completar com palavras adequadas ao sentido das frases. Estas incidiam sobre a matéria desenvolvida: “os cinco sentidos” e os respetivos órgãos.

Ao longo da atividade, a professora esteve atenta aos alunos que nem sempre conseguiram identificar o som reproduzido. Neste sentido, teve o cuidado de voltar a colocar o som para que todos pudessem ouvir melhor e dizer o seu nome. A atividade consistiu em testar a concentração da atenção e identificar todos os sons desenvolvendo a acuidade auditiva.

Inferências e Fundamentação Teórica

Neste dia, a professora resolveu fazer uma atividade experimental que, segundo Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007a):

É necessário questionar, refletir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma atividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões. (p.38)

Para desenvolver a atividade experimental é necessário proporcionar às crianças as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tal como defendem os

mesmos autores, que consideram “fatores imprescindíveis à melhoria da formação científica dos alunos e, conseqüentemente, indutores de uma maior apetência dos jovens para a escolha das carreiras relacionadas com a Ciência e a Tecnologia, e para o acompanhamento de questões sócio-científicas.” (Martins *et al.*, 2007a, p.9)

No decorrer da experiência, o contacto entre professor e aluno foi facilitador da aprendizagem, favorecendo o ambiente na escola e as suas concepções, tal como defendem Lopes e Silva (2010):

Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou no seu grupo de pares. (p.64)

No ensino das ciências é imprescindível a criação de situações didáticas. Para Thouin (2010, p.10), “no caso das ciências e das tecnologias, as atividades de resolução de problemas são as mais importantes e mais pedagógicas (...) Um problema implica a manipulação de diversos objetos e a realização de diversas experiências.”

Na atividade a experimental, a criança observou, fez previsões e chegou a conclusões, praticando a caligrafia e os numerais ordinais. Para Batista, Viana e Barbeiro (2011, p.39) “o treino da caligrafia é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita”.

As crianças ao ouvirem, colarem os sons pela ordem correta e expressarem o que ouviram através da caligrafia estão a trabalhar diversas disciplinas como o Estudo do Meio e o Português. Para Maingain e Dufour (2002, p.52) “o paradigma da interdisciplinaridade baseia-se no pressuposto de que certas situações não podem ser dominadas no quadro de um paradigma disciplinar particular e exigem a articulação de diferentes constituições disciplinares”.

A atividade realizada permitiu o desenvolvimento e identificação de fonemas. As crianças participaram e concentraram a sua atenção ouvindo e identificando sons revelando assim um atitute interessada e participativa, tal como afirma Boujon e Quaireau (2001, p.7), “a atenção é a ação de se concentrar, de se aplicar, ela tem como sinónimo a vigilância, mas é também um indício de afeto ou de interesse” .

Constatai que os alunos estiveram empenhados e entusiasmados durante a atividade, revelaram atenção na altura de identificar o som que estava a ser tocado e no decorrer das várias etapas efetuadas. Penso que é gratificante para o professor e para quem assiste, os alunos revelarem interesse no que está a ser desenvolvido e transmitido.

1.2.6. Relato de Estágio 6 – 7 de dezembro de 2018

O presente relato de estágio corresponde a uma aula lecionada por mim numa turma do 1.º Ano, composta por 22 crianças, uma atividade que decorreu durante uma aula assistida.

Com esta aula pretendi “trabalhar” a disciplina de Estudo de Meio direcionada para a Didática das Ciências Experimentais com a experiência: “Flutua ou não flutua em água?”.

Neste sentido, iniciei a aula solicitando a participação dos alunos na distribuição do material necessário à concretização da atividade: taças com água, protocolo experimental e os materiais da experiência (bola de esferovite, pedra, rolha, palito de madeira e tecido).

De seguida, na introdução optei por mostrar uma imagem alusiva à temática e incentivei a participação das crianças na interpretação da mesma. Após ouvir as diversas conceções das crianças solicitei que um dos alunos lesse a “Questão-problema”: “Flutua ou não flutua em água”. Partindo da mesma, as crianças assinalaram nas “Previsões” colocando, individualmente no seu protocolo uma cruz (X), em que escolhiam se alguns objetos flutuam ou não flutuam. Através das suas conceções prévias escolheram o que acontece com um objeto, quando este entra em contacto com água.

Os alunos, individualmente concretizaram a experiência colocando os objetos na água e verificaram o resultado. O registo do que observaram foi realizado através da representação, em desenho, dos objetos que flutuaram na água e dos que não flutuaram.

De modo a explicar a densidade dos objetos, e com todas as crianças a observar, aproveitei para mostrar uma maçã e uma batata. Solicitei que uma criança fosse até à balança (trazida, previamente por mim) e pesasse ambos os alimentos, comprovando que ambos possuíam a mesma massa. Ao concretizar a experiência, comprovámos que não é somente a massa dos alimentos que determinava se flutuavam ou não, mas sim o “interior” de cada um deles. Eles verificaram que a maçã flutua e que a batata, mesmo que seja cortada em bocados cada vez menores, irá sempre ao fundo, comprovando que a composição dos alimentos determinam, se estes flutuam ou não.

O facto de estabelecer o diálogo com as crianças acerca do que pensam que vai acontecer, promoveu nelas a curiosidade e o interesse sobre o que ia suceder, aumentando assim, a sua concentração da atenção e o interesse pelas ciências. Para Vieira (2000, p.39), “um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal fator.”

De seguida, foram confrontados os “Resultados” com as “Previsões”, de modo a que as crianças equiparassem o que preveram na atividade, com o seu resultado.

Por fim, a turma concretizou a consolidação dos conhecimentos abordados através de questões onde nas respostas se aplicava verdadeiro (V) e falso (F), escritas no protocolo experimental. A consolidação destes conhecimentos, numa fase inicial, tem que proporcionar tempo para refletirem acerca das aprendizagens que adquirem. Depois optei por fazer a correção oral solicitando, alternadamente, a participação das crianças para responder às questões. Estas, assim como a sua correção, foram projetadas no quadro de modo a que todas as crianças pudessem ter acesso à mesma.

Inferências e Fundamentação Teórica

No decorrer do estágio profissional, os estagiários têm uma avaliação por parte dos docentes titulares da turma e pela equipa de supervisão pedagógica proveniente da ESE João e Deus. A aula que referi foi um exemplo de um de um desses momentos de avaliação. Conforme Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p.68), “a prática pedagógica supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes”. Ainda, para Marques (2001):

Educar é, antes de mais, uma arte que se aprende através do estudo, da prática supervisionada, do treino e do exemplo. Mas educar não é só uma arte, é uma técnica que se aprende, igualmente, através do estudo, da prática e do treino. Educar é, então, uma arte, uma técnica, um engenho e é, por este facto, que o profissional de educação precisa de ter vocação para exercer a função de educar. (p.11)

Iniciei a aula solicitando a participação das crianças na distribuição dos materiais. Procurei promover a sua autonomia, dando "oportunidade e tempo às crianças para realizar as tarefas do dia-a-dia" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.38).

A promoção do diálogo entre professor e aluno e a participação oral das crianças em relação à imagem que estava projetada no quadro é um processo de estabelecimento de relação entre o docente e os alunos. Como refere Postic (2008, p.27), “a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional”.

Para Hodson (1992, p.12), “quando o trabalho prático se resume a experiências sob a forma de “receita”, nas quais os alunos seguem as instruções do professor, não pensam naquilo que estão a fazer ou por que motivo utilizam um determinado procedimento científico”.

A atividade experimental executada assume-se como um trabalho prático, que, segundo Leite (2001, p.46), é a “atividade em que o aluno assume e reconhece o problema em estudo como real e envolve-se no planejamento, execução, interpretação e avaliação dos resultados e das soluções, comunicando aos outros a sua investigação”.

Ao solicitar a participação oral dos alunos, em função da imagem apresentada tentei identificar as concepções alternativas deles em relação ao fenômeno que observam. De acordo com Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009, p.19), “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/atividades”.

As atividades experimentais permitem a motivação e promovem na criança o desenvolvimento de atitudes científicas, as quais inclui em rigor, persistência, raciocínio crítico, criatividade. A previsão, a observação, a comparação e a reflexão facilitam e desenvolvem o conhecimento e as capacidades cognitivas e atitudes positivas para com a ciência. Para Thouin (2010, p.10), “no caso das ciências e das tecnologias, as atividades de resolução de problemas são as mais importantes e pedagógicas (...) Um problema implica a manipulação de diversos objetos e a realização de diversas experiências”. Para Martins *et al.* (2009):

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

Uma aprendizagem didática, neste caso das ciências, é positiva pois as crianças veem o que acontece, executam, observam e concluem. Os mesmos autores afirmam que:

a educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência.
No jardim de infância, o(a) educador(a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela. (p.13)

A atividade foi realizada mediante um protocolo experimental que continha: introdução, questão-problema, material, previsões, procedimentos, resultado e conclusão. Thouin (2004) é defensor do processo da resolução de um problema por etapas da abordagem, neste sentido, o educador/professor pode e deve valer-se de diversos e diferentes recursos para introduzir o problema, recorrendo a revistas, pósteres, vídeos, etc. Identificado o problema, as concepções e contextualizada a situação, é necessário que as crianças sejam envolvidas ativamente na observação e manuseamento do material, pois este processo cativa e enriquece as suas

aprendizagens. A aprendizagem por tentativa-erro permite pôr em prática as suas hipóteses e verificar a validade ou não das mesmas, iniciando-se assim o processo de confirmação ou tentativa de mudança das concepções. Os resultados foram confrontados com as previsões e foram observadas as conclusões. Este trabalho deve exigir uma contextualização para ser executado da melhor forma.

Durante a atividade experimental, o que foi mais difícil de gerir foi o tempo, pois tinha trinta minutos para desenvolver a mesma. As crianças tiveram alguns momentos em que fizeram muito barulho e tive que adotar uma atitude mais assertiva para com eles explicando como se deviam comportar. Segundo Vieira (2000, p. 57), “um professor que saiba responder assertivamente ao comportamento inadequado de um aluno pode retirar daí imensas vantagens ao nível do relacionamento interpessoal.” Consegui controlar a disciplina e penso que os alunos adoraram realizar a experiência, participando e revelando interesse no que lhes foi explicado.

No decorrer de toda a aula assistida senti-me confiante, no entanto ao sentir-me avaliada não pude deixar de estar nervosa por querer que tudo ocorresse conforme tinha planeado. Para Mesquita, Roldão e Machado (2019):

A prática de ensino supervisionada é o contexto no qual, para além das atitudes pessoais e sociais, se mobilizarem articuladamente, com sentido sistémico, os conhecimentos construídos nas diferentes componentes do curso, pelo que deve ser acompanhada de dinâmicas fortemente questionadoras e de confluência construtiva dos saberes teóricos e dos saberes que se vão construindo na prática, bem como das capacidades e habilidades pessoais e sociais em constante interrelação. (p.83)

Após ter terminado a aula assistida, dirigimo-nos para uma sala onde refletimos e debatemos os aspetos positivos e de melhoria.

Segundo Alarcão e Roldão (2009) e Azevedo (2012), (como citados em Mesquita *et al.*, 2019, p.97), “a capacidade de analisar e refletir sobre situações educativas é um elemento fundamental na formação de educadores e professores, na construção do conhecimento e no desenvolvimento profissional, particularmente no âmbito da supervisão”. Ao longo dessa reflexão, pude também, autoavaliar a minha prestação enquanto estagiária. Para Leite e Fernandes (2002, p.55), a autoavaliação pressupõe que os alunos se sintam responsáveis pelo seu processo educativo, em suma, pretende que se criem condições estimuladoras de aprendizagem que despertem e provoquem nos alunos o desejo de se instruir, dando sentido a essa aprendizagem. No entanto, a autoavaliação como autorregulação das aprendizagens atende a fatores que dizem respeito, não só ao método de aprendizagem, como também ao modo de fazer aprender. Em síntese, a avaliação nesta perspetiva atende à dimensão do aluno, à dimensão das práticas e dos instrumentos e na dimensão do clima de aprendizagem.

A professora da turma e a equipa de supervisão deram o seu parecer sobre os aspetos que consideraram positivos na minha prestação, enquanto aluna em formação, e os aspetos que deveria melhorar. Esta aula foi avaliada pelos vários elementos, com o objetivo de atingir determinadas metas. Para Caldeira *et al.* (2017, p.67), “a avaliação, no seu sentido mais amplo, tem como finalidade determinar o grau de eficácia e eficiência, em que os recursos utilizados estão destinados a alcançar objetivos previstos, possibilitando medidas que garantam o cumprimento adequado das metas propostas.”

Em suma, a supervisão pedagógica, aliada à avaliação, é extremamente importante na formação de um professor, pois pressupõe um percurso e exige um trabalho conjunto de colaboração entre o supervisor e o professor em formação.

1.2.7. Relato de Estágio 7 – 4 de janeiro de 2019

O presente relato de estágio é referente a uma aula concretizada pelo professor da sala, com uma turma do 2.º Ano composta por 26 crianças, que ocorreu numa escola situada na zona da Grande Lisboa. A intenção da professora era dar o conteúdo matemático: frações próprias e frações impróprias.

A professora iniciou a aula explicando o que é uma fração e colocando as palavras “numerador” e “denominador” escritas no quadro, dando a sua definição. De seguida, colocou no quadro a fração $\frac{1}{3}$, explicando o traço de fração.

A aula continuou utilizando o material *Cuisenaire*. Ao longo da mesma, a professora foi solicitando aos alunos que retirassem peças de diversas cores, utilizando as peças brancas para as preencher, “dividindo” a peça e dando o conteúdo matemático “frações”.

A professora começou por pedir aos alunos que retirassem da caixa a peça cor de rosa. Solicitou que colocassem sobre a mesma peças brancas, de modo a preenchê-la (neste caso, 4 unidades). De seguida, pediu que retirassem o número de peças brancas correspondentes à fração $\frac{1}{4}$. Alguns retiraram a peça correspondente, com toda a facilidade, e outras olharam para o lado para ver como é que o colega tinha feito. A professora continuou a aula, explicando que a quantidade de peças brancas que ficaram sobre a peça cor de rosa, representavam a fração $\frac{3}{4}$.

Após a explicação propôs outro exercício. Solicitou que voltassem a pegar na peça cor de rosa (que valia uma unidade) e que, a partir dela, arranjassem duas peças iguais do material matemático *Cuisenaire* preenchendo a peça. A maior parte dos alunos conseguiu ir buscar duas peças encarnadas preenchendo a peça cor de rosa. No entanto, houve alguns que não conseguiram perceber o raciocínio e

fizeram o que os colegas representavam. A professora optou por utilizar o quadro, colocando a fração $\frac{1}{2}$ questionando-os sobre a representação do que tinham concretizado. Os alunos não tinham percebido a demonstração e, como tal, não souberam responder ao que foi questionado. A professora tentou explicar e alguns entenderam que $\frac{1}{2}$ representava uma das peças encarnadas, que estava sobre a peça cor de rosa.

A aula continuou e a docente referiu que as frações abordadas, que estavam escritas no quadro, denominavam-se de frações próprias e deu a definição. De seguida, representou no quadro a fração $\frac{4}{3}$ e explicou que as frações cujo numerador é maior que o denominador, denominam-se de frações impróprias.

A professora mencionou que colocassem duas peças azuis, juntas pelas extremidades, em que cada uma valia 1 unidade. Solicitou que representassem $\frac{4}{3}$ utilizando as peças verdes claras. Neste sentido, com a ajuda da professora, as crianças colocaram 4 peças de cor verde clara sobre as duas peças azuis.

No fim da aula, a professora solicitou que os alunos fizessem representações de frações impróprias com o material *Cuisenaire*.

Inferências e Fundamentação Teórica

A professora, no decorrer da aula, e para dar o conteúdo matemático: frações próprias e frações impróprias, utilizou o material matemático que considerou mais adequado. De acordo com Aranão (1996, p.36), “com todo esse universo de materiais à disposição da criança e do professor, é possível executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, independente de exercícios repetitivos e enfadonhos estereotipados em livros didáticos e em folhas impressas.” Ainda a mesma autora (1996, p.16) afirma que “o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção do conhecimento.”

A utilização e exploração dos materiais em sala de aula permitiu que as crianças desenvolvessem a atividade de forma concreta para conseguirem perceber conceitos abstratos. Moyer (como citado em Caldeira, 2009, p.24) defende que “a manipulação ativa dos materiais permite que as crianças desenvolvam um repertório de imagens, que podem ser utilizadas na manipulação mental dos conceitos abstratos.”

A professora, no seu diálogo, poderia ter favorecido a comunicação oral com as crianças para melhor percepção das frações. Para Aranão, (1996, p.7), às vezes “o conhecimento é tratado como um conteúdo a ser transmitido pelo professor e

assimilado de forma passiva pelo educando. É caracterizado pela transmissão de informações como verdades inquestionáveis e acabadas em si.” Ainda o mesmo autor (2001, p.22) salienta que “o professor ensina para que o aluno aprenda. No binómio ensino-aprendizagem, o ensino é um meio e a aprendizagem a finalidade porque o ensino não se justifica sem a aprendizagem, embora esta, em certos casos, possa dispensar o ensino.”

Durante aula fui-me apercebendo que alguns alunos não estavam a entender os exercícios e, portanto, olhavam e reproduziam o exemplo do colega do lado.

No entanto, a professora esforçou-se por explicar de diversas formas aos seus alunos para que estes entendessem. Para Marques (2001, p.33) “quando o professor não volta costas ao problema e revela vontade de contribuir para a solução, é sempre possível acreditar que todos os alunos são capazes de beneficiar”.

A docente, ao mencionar os conceitos e definições, e ao deixar que as crianças explorem o material está, segundo Marques (2001, p.87) a contribuir para a promoção do “pensamento indutivo dos alunos, de forma a que eles descubram, por si próprios, o significado dos conceitos.”

Considero importante na observação das aulas dos docentes titulares contactar com diferentes modelos, refletindo sobre o que observo, partilho e discordo. Neste sentido, penso que esta aula contribuiu para a minha aprendizagem pois mostrou diversas perspetivas quer na transmissão de saberes, nas atitudes do professor e na aprendizagem do aluno.

1.2.8. Relato de Estágio 8 – 29 de abril de 2019

No decorrer da prática profissional, numa turma de 4.º ano, composta por 24 alunos e com a sala disposta em “U”, pude observar, por iniciativa da professora, uma “Assembleia de turma”.

A “Assembleia de turma” surge todas as segundas-feiras ao fim do dia. Esta atividade planificada pela docente tem como intenção o debate de atitudes e situações a melhorar, dentro e fora da sala de aula, por parte dos alunos, assim como, de refletir sobre a sua evolução comportamental.

Os alunos estavam sentados nos seus lugares; cada criança teve a oportunidade de ordeiramente, colocar o dedo no ar e aguardar a sua vez, expondo o que aconteceu de positivo e de negativo, com os seus pares, ao longo da semana anterior. A professora da turma, no decorrer da “Assembleia de Turma”, dirigiu-se a cada criança, comentou os aspetos que deviam melhorar e que tinham melhorado, reforçando os positivos.

Esta iniciativa serviu para a professora e os seus alunos refletirem e exporem, consoante os seus valores e convicções, o que entendem como correto e incorreto na interação entre todos. Os alunos tiveram que refletir sobre as atitudes da semana anterior, apresentaram as suas desculpas (se assim o entendiam) ao colega para quem tinham sido incorretos ou diziam se algum tivesse tido uma atitude menos correta para consigo. A professora, enquanto os alunos expunham as suas ideias, assistia e mediava o diálogo.

Durante esta atividade pude observar a humildade de alguns alunos perante outros, ao assumirem erros que tinham cometido em sala de aula e em brincadeiras de recreio. As crianças ao pedirem desculpa estavam a refletir e assumir perante elas próprias e perante os outros que tinham tido uma atitude, que não era a mais correta.

Esta atividade permitiu a concentração de todos os alunos no discurso acerca das suas atitudes, refletindo sobre as mesmas e assumindo as responsabilidades dos seus atos. Os alunos tiveram a oportunidade de escutar, refletir, expressar e expor as suas ideias, acerca do certo e do errado.

Este tipo de iniciativas por parte dos professores são muito positivas, no sentido, em que levam as crianças a exprimir-se, a organizar as suas ideias e até a escutar a opinião dos outros desenvolvendo o seu sentido crítico.

Inferências e Fundamentação Teórica

No decorrer da atividade, a professora tinha o espaço organizado da forma que achou mais adequada. O espaço de sala de aula é um dos locais onde se armazenam recursos de aprendizagem e onde a criança realiza o seu desenvolvimento pessoal. Por esse motivo é importante a organização dos espaços de forma aos alunos terem um ambiente rico e estimulante de aprendizagem (Zabalza, 1998, p.241).

A sala de aula encontrava-se organizada de modo a que as crianças, enquanto falavam entre si e com a professora da turma, pudessem ter contacto visual umas das outras. Segundo Vieira (2000, p.17), “estar atento à postura, aos gestos, à expressão facial, ao olhar, ao tom de voz do interlocutor é uma forma de enriquecer a comunicação interpessoal.”

Durante a rotina escolar, quer na sala de aula, quer no espaço circundante, as crianças, por vezes desentenderam-se porque tomaram atitudes menos corretas para com um colega ou por “mal-entendidos”. Neste sentido, segundo Vieira (2000, p. 18) é “fundamental que o professor utilize com alguma regularidade esta técnica de comunicação e que promova nos seus alunos a capacidade para se questionarem a si mesmos”. É importante promover a comunicação em espaço de

sala de aula por forma a fomentar uma boa relação professor-aluno e até entre pares.

Para Noveli (como citado em Medeiro & Cortez, 2018, p.84), “a sala de aula, espaço físico e social da escola, é um espaço privilegiado de comunicação de emoções. Nesse espaço privilegiado ressaltamos a relação entre os professores e os alunos nas dinâmicas do seu próprio desenvolvimento social.”

Na sala de aula a atividade realizava-se todas as segundas-feiras por volta das 16 horas. Segundo a perspectiva de Zabalza (1998):

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e autonomia. (p.52)

Nesta situação foram tratados assuntos que se passavam na sala de aula e no espaço circundante, em diversos períodos, onde as crianças tiveram oportunidade para se expressar fazendo uma reflexão sobre algumas das suas atitudes e dos seus colegas, desenvolvendo o seu autoconhecimento. Vieira (2000, p.13) afirma que “temos consciência de que o autoconhecimento é a fonte principal de uma comunicação eficaz. Uma pessoa que se conhece muito bem é alguém que sabe reagir adequadamente às diferentes situações que o quotidiano lhe apresenta.”

A criança ao expressar-se através da comunicação dando a sua opinião perante os outros reflete e demonstra que consegue perceber diferentes comportamentos, conhecendo-se melhor a si própria e aos outros. O ser humano exprime necessidades e experimenta sentimentos, que interpreta como agradáveis ou desagradáveis. Partindo destas experiências de vida, construímos uma perceção acerca de nós próprios e, também, dos outros. (Vieira, 2000, p. 27).

As crianças durante a atividade, para além de se terem expressado, também ouviram os colegas. Conforme Vieira (2000):

O ato de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano. Ao contrário do que se possa pensar, escutar implica um papel bastante ativo na comunicação. Quem escuta entrega-se ao outro com o objetivo de descodificar aquilo que está a ser transmitido. (p.15)

No decorrer da “Assembleia de turma”, a professora esteve atenta ao que as crianças foram comunicando umas às outras, intervindo quando necessário. Ela orientou as atividades, estimulou os alunos na sua concretização, planificou os processos de aprendizagem, construiu mecanismos e estratégias que favorecem e apoiam a autoavaliação, organizando o ambiente educativo, criando condições propícias a situações de interação entre o grupo de alunos. (Leite *et al.*, 2002, p.59)

As crianças mostraram-se confiantes, assumiram os “seus erros” e tiveram uma atitude positiva após serem alertadas para essas atitudes. A pessoa que assume, reconhece os seus próprios defeitos, falhas, fraquezas e aceita, também,

os dos outros é alguém que acredita nas suas potencialidades e luta por atingir os seus objetivos. É, deste modo, uma pessoa otimista, que não desiste facilmente, pois acredita que é possível resolver os problemas. (Vieira, 2000, p. 28).

Considero muito importante o facto das crianças tomarem consciência das suas atitudes com os outros, aceitarem outras opiniões e serem capazes de resolver os seus problemas enfrentando-os.

1.2.9. Relato de Estágio 9 – 10 de maio de 2019

O seguinte relato enquadra-se na dinâmica de uma visita de estudo com as duas turmas do 3.º Ano, na instituição escolar onde realizei a prática profissional. Os dois grupos de alunos perfaziam, no total, 42 crianças, acompanhados pelas duas turmas, as duas professoras titulares e duas alunas da ESE, estagiárias de uma das turmas. A visita de estudo consistiu numa ida ao Borboletário, situado no Parque Natural de Santa Catarina e ao Castelo de Almourol, em Vila Nova da Barquinha.

A viagem começou às 8h45m. Demorámos cerca de 2 horas até chegarmos ao primeiro local, o Borboletário. As crianças, ao longo da viagem, mostraram-se muito entusiasmadas e ansiosas por saber o que as esperava. Durante o percurso de autocarro foram olhando para o que as rodeava e fizeram diversos comentários. Puderam também, levar jogos para estarem entretidos durante a viagem e foi o que algumas crianças fizeram.

À chegada ao Borboletário fomos para a receção e as professoras titulares fizeram três grupos de 15 crianças, ficando eu e a minha colega de estágio, responsáveis por um dos grupos de crianças, que acompanhámos do início da visita até ao fim da visita.

A visita principiou numa sala húmida com temperaturas elevadas, com uma guia que nos acompanhou ao longo na mesma. Nessa sala, as crianças puderam ouvir falar acerca das borboletas, das suas metamorfoses, da sua reprodução, das diversas espécies que se podiam encontrar naquele local, etc. As crianças, ao longo dessa explicação foram colocando diferentes questões e fizeram vários comentários sobre o que estava a ser abordado. Puderam observar, através de um telescópio, as asas de uma borboleta com as suas escamas. Após ter terminado a explicação pudemos visitar o habitat das borboletas construído com as condições necessárias à sua sobrevivência. Ao entrar no Borboletário as crianças puderam visualizar as diversas fases do desenvolvimento de uma borboleta: ovos, lagartas, crisálidas e borboletas em tamanho adulto. Viram também numa pequena maternidade, borboletas em fase de reprodução e a colocarem ovos.

As crianças estiveram muito entusiasmadas com a visita, quiseram tocar nas borboletas, tirar fotografias, guardar o máximo de informação que pudessem acerca daquele lugar.

Eu e a minha colega de estágio levámos as crianças para um parque próximo enquanto os outros grupos terminavam a visita. As crianças puderam brincar e andar nos baloiços, enquanto esperavam pelos colegas.

Por fim, ao chegarem os outros dois grupos pudemos almoçar. O almoço foi fornecido pela escola a todas as crianças, professores e a nós. Ao terminar o almoço, dirigimo-nos para o autocarro com o propósito de este nos levar para perto do Castelo de Almourol. Este fica situado numa ilha, no rio Zêzere, onde tivemos que aguardar por uma embarcação, que nos levou até ele. Durante o passeio de barco, as crianças estavam muito contentes e entusiasmadas, pois algumas nunca tinham andado de barco numa visita de estudo.

No Castelo de Almourol, encontrava-se um guia que nos levou pelas instalações e explicou às crianças a sua origem e alguns aspetos históricos. No fim da visita regressámos para o autocarro utilizando as embarcações.

A viagem de regresso, de autocarro até à escola, durou 2h. As crianças durante a viagem encontravam-se cansadas, algumas dormiram e outras falaram baixinho com um colega.

Inferências e Fundamentação Teórica

As visitas de estudo são uma parte integrante das aprendizagens escolares das crianças. Têm como intuito complementar o que aprendem na escola. Segundo Krepel (como citado em Almeida, 1998, p. 51), “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.”

Os locais da visita de estudo estavam relacionados com a matéria de Estudo do Meio (História) que as crianças deram ao longo do ano letivo permitindo vivências educativas. Para Mouro (1987, citado em Almeida, 1998, p. 51), “a planificação das visitas tem de passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função de objetivos definidos.”

Para Trindade (2002, p.30) “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos.”

As visitas de estudo são importantes pois permitem que as crianças contactem com a realidade de aprendizagem de um modo diferente. Trindade (2002) afirma que as visitas de estudo permitem:

um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas, as visitas de estudo abrem possibilidades de intervenção educativa interessantes. (p.30)

Ao longo da visita as crianças divertiram-se imenso podendo assim contactar com realidades fora da escola, desenvolvendo os sentidos de responsabilidade e solidariedade e o seu enriquecimento cultural. Para Pessoa (1991, citado em Almeida, 1998), as visitas de estudo:

São potenciadoras ao nível da aquisição de valores e atitudes a despertar nos alunos pelo que que podem contribuir para criar sentido de responsabilidade, criar sentido de solidariedade, despertar espontaneidade, desenvolver a criatividade, proporcionar enriquecimento cultural, criar a necessidade de contactar com mundos fora da escola. (p.56)

Durante as visitas, as crianças tiveram um guia para os encaminhar explicando os factos de uma forma descontraída e dinamizadora. Para Almeida (1998, p. 77), “o dinamizador, sendo uma pessoa desconhecida pode ter ainda a vantagem inerente de criar um clima mais descontraído, não encarando os alunos como potencial avaliador.”

As crianças, ao longo da visita de estudo souberam respeitar os colegas e ouviram as professoras quando falavam. Estas atitudes tiveram influência, pois as professoras gostaram e referiram que iam voltar a organizar mais visitas de estudo.

O comportamento dos alunos pode ser um fator na diminuição da eficácia das visitas de estudo (Almeida, 1998, p.66).

O facto de termos responsáveis de um grupo de alunos, nesta primeira visita foi muito enriquecedor, pois promovemos a componente lúdica e o desenvolvimento da relação professor-alunos, facilitando a sociabilidade, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade, desenvolvendo a cidadania.

1.2.10. Relato de Estágio 10 – 24 de maio de 2019

Neste dia observei uma aula de patinagem numa turma com 23 alunos do 3.º Ano de escolaridade, inserida no âmbito das Expressões Físico-Motoras.

A professora iniciou a aula no recreio (figura 1) que tem um terreno plano e um piso de borracha onde assenta o parque infantil. Definiu que os alunos com mais dificuldade andassem em cima desse piso, de modo a que as quedas, fossem amortecidas pelo pavimento.

Os alunos começaram a calçar os patins sem o auxílio da professora. Vários tinham os patins colocados e ajustados de forma incorreta.

Os alunos, antes de começarem a patinar, ouviram as regras de segurança que a professora lhes indicou. Exemplos: “não andar agarrado aos colegas” e “ao ouvirem o apito travam”. Definiu os pisos em lento, médio e rápido; o mais lento era para quem andava em cima do pavimento de borracha; o piso médio era para quem andava imediatamente a seguir ao pavimento de borracha; e o piso rápido era para

quem andava o mais afastado do pavimento de borracha. Após, terem escutado as regras, os alunos puderam levantar-se e começar a patinar.

Ao longo da aula, a professora foi utilizando o apito quando queria que os alunos travassem ou quando pretendia que viessem todos ao seu encontro. Nestes momentos, a professora aproveitava para lhes dar instruções ou até para os ensinar a levantar do chão com os patins colocados.

No decorrer da atividade verifiquei que um ou dois alunos sabiam patinar muito bem, os outros razoavelmente e alguns caíam bastantes vezes. Pude observar que os alunos com mais dificuldade na patinagem e que se encontravam no piso de borracha, estiveram a aula quase toda a brincar.

No fim, a professora chamou os alunos para junto de si fazendo uma síntese da aula. De seguida, solicitou-lhes que retirassem os patins e os arrumassem nos sacos. Enquanto uns alunos iam retirando os patins, outros já o tinham feito e houve alguns comportamentos desadequados: começaram a subir ao escorrega, a correr em cima do parque, a empurrarem-se uns aos outros. A indisciplina instalou-se e a professora titular de turma teve que intervir. A professora de Expressão Físico-Motora reagiu mandando os alunos para a sua sala de aula.

Inferências e Fundamentação Teórica

As Expressões Físico-Motoras são fundamentais para a educação dos alunos, para o cumprimento das regras que as orientam para a aquisição de hábitos na prática de atividades físicas. Para Serrano e Almeida (2016):

Um dos desafios que se coloca nos tempos atuais à disciplina de Educação Física, é que a mesma, seja capaz de contribuir para educação dos nossos alunos, para que numa fase posterior das suas vidas os tornem cidadãos com hábitos de prática de atividades físicas com regularidade, conscientes de que a mesma possa ser, por si só, um bom contributo para uma vida mais equilibrada nas vertentes: cognitiva, social e física. (p.41)

Assim sendo, para além das Expressões Físico-Motoras desenvolverem hábitos de vida saudáveis, também devem ter um currículo planificado onde constem atividades diferentes, contributos fundamentais ao seu harmonioso crescimento. Os autores anteriormente citados (2016) assumem que:

A expressão físico motora deverá conter na sua estrutura um programa rico e muito variado de ofertas através dos quais as crianças tenham a oportunidade de experimentar e utilizar diferentes objetos e materiais, ao mesmo tempo que desenvolvem competências e habilidades motoras básicas, como sejam; o correr, saltar, subir, descer, rebolar e transportar; libertando-se de forma simples e lúdica para a aquisição dos primeiros conhecimentos acerca do seu corpo, sua relação com o movimento e meio envolvente, contributos considerados como importantes e fundamentais no seu crescimento. (p.41)

O espaço utilizado pelo professor deve reunir todas as condições necessárias ao bom funcionamento da aula. Neste sentido, Jesus (2012, p. 31) afirma que o professor deve ter em atenção:

Sempre que planeia atividades, o espaço que vai utilizar, se é interior ou exterior, se é plano ou ondulado, se é terrestre ou aquático, no pátio ou no ginásio. Tudo isto vai influenciar a forma e o modo como é planeada a aula.

A professora ao colocar regras contempla uma multiplicidade de fatores, como a segurança, o envolvimento e a responsabilidade dos alunos. Esta atividade serviu para aprenderem a andar de patins e partilharem momentos entre eles. No entanto, para Dohme (2007, p.15), “juntar às regras e ao atrativo das brincadeiras os conteúdos teóricos que desejamos transmitir é quase uma arte, que pode e precisa ser ensinada.”

As atividades lúdicas contribuem para o bom desenvolvimento de crianças e jovens. Para Dohme (2007):

Para desenvolver um raciocínio em favor das vantagens do uso do lúdico na educação, precisamos considerar que o brincar faz parte do quotidiano da criança, é isso que ela gosta de fazer (...) Enquanto brinca, a criança está crescendo e adquirindo experiências para a sua vida adulta. (p.12)

As atividades lúdicas são, desta forma, participativas e criam um ambiente integrante entre os pares. Para a autora atrás referida, “as atividades lúdicas estimulam a participação, criam um ambiente agradável, de cumplicidade entre o educador e o aluno, aumentando a aceitação e o interesse.” (p.12).

A patinagem é uma atividade que permite a aquisição de equilíbrios. Tem como benefícios o aumento de resistência, a força muscular a flexibilidade, a coordenação motora, ajuda a diminuir o stress, reduz a ansiedade, fortalece a autoestima. A professora ao propor a atividade às crianças privilegiou o desenvolvimento de algumas capacidades e destrezas numa forma lúdica.



Figura 1 – Fotografia do recreio

Capítulo 2

Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Este segundo capítulo apresenta as planificações e será efetuado um enquadramento teórico acerca de planeamentos de atividades e aulas.

Ao longo do mesmo serão apresentadas diversas planificações efetuadas durante o estágio profissional, assim sendo, encontra-se organizado pela seguinte disposição: descrição do capítulo, fundamentação da importância das planificações sustentada com autores, apresentação de planificações de atividades desenvolvidas durante o estágio profissional e respetiva fundamentação teórica.

Neste capítulo apresentam-se oito planificações com Atividades para a Educação Pré-Escolar, na Área da Expressão e Comunicação, os Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Área de Conhecimento do Mundo. Para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, há uma planificação para cada faixa etária que envolve as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

2.2. Fundamentação teórica

A planificação ocorre quando o educador/professor organiza o que pretende abordar em sala de aula. Para Zabalza (2000, p. 47), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”, ou seja, para os educadores e professores, é uma ferramenta, que eles efetuam para adaptar as Orientações Curriculares ou os Programas e Metas Curriculares definidos pelo Ministério da Educação no grupo de crianças que possuem. Escudero (como citado em Zabalza, 1998) certifica que a planificação é como:

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

Arends (1995, p.44) reforça ainda que “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor”. Para o professor e para os seus alunos é importante que as suas ideias estejam organizadas e centradas na aprendizagem do aluno. Para Clark e Lampert (como citado em Arends, 1995):

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

No entanto, o professor deve centrar-se no bem-estar dos seus alunos e no que eles apreendem. Perante Marques (2001, p.59), “os professores não podem

organizar um bom ambiente de aprendizagem sem pensarem, antes, sobre o que querem que aconteça, com quem vai acontecer, quando vai acontecer e como vai acontecer”. Ainda o mesmo autor (2001, p.59) afirma que “um bom Plano tem por detrás uma boa teoria de ensino.”

A planificação, quando executada, deve ter objetivos e os mesmos devem estar relacionados com os programas de ensino e respeitar as capacidades cognitivas do aluno. (Marques, 2001, p.60)

Existem, então, diversos motivos pelos quais se deve planificar. De acordo com Arends (1995):

a planificação de qualquer tipo melhora os seus resultados. A investigação também aponta para o facto de que o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não-direcionadas, embora existam (...) certos tipos de planificação que podem conduzir a resultados inesperados. (p.45)

Ao longo dos estágios profissionais, a planificação diária fez parte de um dos documentos solicitados pelo grupo de supervisão e pelo/a Professor/a da sala. A planificação utilizada neste Estágio Profissional assenta no modelo racional-linear, como refere Arends (1995):

o modelo admite uma ligação estreita entre os que estabelecem metas e os que têm a cargo a sua realização. Este modelo (...) parte do princípio que o contexto social em que a planificação é elaborada se mantém temporalmente e que a base de informação pode ser estabelecida de revelar o grau em que os modos e os objetivos foram conseguidos. (p. 44)

Nos locais onde efetuei o estágio profissional pude observar que existiam quatro níveis de planificação: diárias, semanais, trimestrais (por período) e anuais. Todas as planificações são essenciais, tal como defende Arends (1995, p. 54), que afirma “planificar o que se vai fazer amanhã é muito diferente de planificar o que se vai fazer durante um ano inteiro. Mas ambas as planificações são importantes”. Para a mesma autora, a forma como o plano é apresentado pode variar. No entanto, deve incluir com clareza os objetivos e a sequência das atividades de aprendizagem que estejam presentes no currículo. Silva e Lopes (2015) reforçam:

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

As planificações são realizadas, perante o currículo definido pelo Ministério da Educação. Para Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 51) o currículo é “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”, assim, “o currículo delimita o que se planeia ensinar e a planificação define como se planeia ensinar” (idem, p.50). Neste sentido, o currículo e a planificação estão diretamente interligados entre si, pois o

currículo determina os objetivos e a planificação acompanha toda e qualquer tarefa do professor, pensando com antecedência no que quer fazer e realizar, de modo a concretizar esse pensar, assegurando uma articulação de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de atividade nos 5 anos

O quadro 2 refere-se à planificação de uma atividade com crianças de 5 anos, inserida na área do Conhecimento do Mundo, na Educação Pré-Escolar.

Quadro 2 – Planificação de atividade nos 5 anos inserida na área do Conhecimento do Mundo

Plano de atividades			
Áreas de Conteúdo: Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Conhecimento do Mundo Social: – Fruto/legume.	45min.	– Sentar as crianças nos respetivos lugares da sala de aula;	– Cestos identificados; – Frutos; – Legumes.
		– Apresentar dois cestos às crianças, cada um referenciado com uma letra;	
		– Mostrar os diversos frutos e legumes;	
		– Solicitar a várias crianças (alternadamente) que peguem no fruto ou legume que lhes foi fornecido e coloquem nos cestos os alimentos que consideram ser frutos e os que consideram ser legumes;	
		– Passar os alimentos pelas crianças de modo a que estas possam senti-los, cheirá-los e identificá-los;	
		– Abrir todos os alimentos e questionar o que têm em comum;	
		– Partir dos frutos e legumes para mostrar as diferenças entre ambos;	
– Solicitar que as crianças façam de novo a divisão entre os cestos.			

A componente abordada foi fruto ou legume, com o objetivo de dar a conhecer frutos e legumes e associar as suas características para que as crianças os distingam. Estas componentes foram dadas no concreto, pois segundo Charpak (1996, p.41), “o ensino das ciências deve permitir que a criança se abra ao real, o interroge e o confronte”.

A área do Conhecimento do Mundo aborda o início das aprendizagens das diferentes competências essenciais para a estruturação do pensamento científico que permite à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia.

A atividade surgiu no seguimento do plano trimestral efetuado pela educadora da sala. Iniciou-se com as crianças sentadas nos respetivos lugares. De seguida, foi-lhes apresentado o material (trazido por mim) que identificaram com os nomes dos frutos/legumes.

Em seguida coloquei dois cestos em cima de uma mesa, que se encontrava em frente ao quadro, de modo a que todos os conseguissem visualizar. Atribuí uma letra a cada cesto, a letra “f” de fruto e a letra “l” de legume, apelando, desta forma à interdisciplinaridade. Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.11), a interdisciplinaridade surge do “facto de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas”. Afirmam, ainda, os mesmos autores que o diálogo interdisciplinar deve ajudar “a construir novos instrumentos cognitivos da criação e compreensão científica, beneficiando das subtilezas e versatilidades que são características das linguagens naturais.” (p.31).

Após fazer a distinção dos cestos, questionei as crianças acerca das particularidades que deve ter um fruto para ser considerado “fruto” e das características que um legume deve possuir para ser considerado “legume”. As conceções alternativas, segundo Matos (s.d.) são:

a principal utilidade das conceções de ponto de ancoragem para incorporar novas informações. Ao interagirem as estruturas do pensamento do aluno e as informações que recebe produz-se uma aprendizagem significativa. O novo conhecimento deve ser integrado nas estruturas preexistentes que cada pessoa possui, a qual Piaget chama assimilação (p.1076)

Os conhecimentos previamente concebidos pela criança interagem com os conhecimentos aprendidos formalmente na escola, desenvolvendo a aprendizagem significativa.

No decorrer da atividade fui apelando à atenção das crianças e recorrendo aos seus conhecimentos, de modo a identificar os frutos ou os legumes. Neste sentido, quando era desvendado o alimento como sendo fruto ou legume, uma das crianças ia colocar no respetivo no cesto. Para Charpak (1997, p.42), “confrontar os objetos e os fenómenos naturais e técnicos, interrogá-los, domesticá-los, sentir que resistem e, ao mesmo tempo, se prestam ao ensaio ou à experimentação, tais são as interações que permitem à criança construir um pensamento lógico”.

No final dei às crianças a oportunidade de poderem tocar, cheirar e observar os alimentos pois, como afirma Charpak (1997, p.42), é importante confrontar as crianças com o real desde cedo “para fazer ensaios e tentativas” de modo a despertar nelas, “sobretudo, a curiosidade, a admiração”. Segundo Prado (como citado em Caldeira, 2009, p.17), “os materiais didáticos são instrumentos para a aprendizagem, pois são o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as crianças.

Neste sentido, considero ter sido importante os alimentos estarem presentes nesta atividade, de modo às crianças tomarem contacto com a realidade, ao invés, dos conhecimentos serem somente transmitidos oralmente. Esta atividade foi apelativa e expectante para elas, pois mostraram-se entusiasmadas e participativas.

Para concluir a aula optei por fazer espetadas de fruta com as crianças. As OCEPE (...) afirmam que:

O respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro. O desenvolvimento destes valores articula-se e concretiza-se através de aprendizagens realizadas noutras áreas e domínios, nomeadamente a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo. (p.40)

Nesta atividade levei os alimentos previamente lavados, cortados e descascados e cada criança pode fazer a sua própria espetada. Foi um momento muito gratificante, pois as crianças estavam felizes e mostravam satisfação a comer fruta, percebendo a importância da mesma para uma alimentação equilibrada.

2.3.2. Planificação de atividade nos 4 anos

O quadro 3 refere-se a uma atividade concretizada com crianças de 4 anos, integrada na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na Educação Pré-Escolar.

Quadro 3 – Planificação de atividade nos 4 anos inserida no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

Plano de atividades			
Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: – Prazer e motivação de ler.	45 min.	– Sentar as crianças no chão em semicírculo;	– Livro: <i>A primeira aventura no mundo da fantasia</i> de António Manuel Couto Viana.
		– Ler a história;	
		– Solicitar a participação das crianças acerca do que foi abordado;	
		– Questionar individualmente o grupo acerca de qual a sua personagem preferida;	
		– Concretizar uma dramatização, atendendo à participação de todas as crianças.	

O desenvolvimento das competências literárias permite a capacidade de compreensão de um texto num determinado contexto. Na escola onde estagiei as crianças iniciam a leitura e escrita aos 5 anos de idade. Ruivo (2017) refere:

(...)se iniciados aos 5 anos na leitura e escrita através do princípio alfabético e dominando as regras ortográficas e fonológicas básicas, as crianças reúnem geralmente um conjunto de capacidades e destrezas que lhes permite combater com mais facilidade a iliteracia e o insucesso escolar. (p.45)

Neste sentido, a mesma autora (2017, p.45), afirma que “é importante que as crianças sejam estimuladas atempadamente ao nível da leitura e da escrita, em que o desenvolvimento da consciência fonológica desempenha um papel primordial”.

A atividade iniciou-se com as crianças sentadas no chão em semicírculo, de modo a que todas pudessem ouvir e dialogar sobre a história. Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.71) o papel de educador neste processo é fundamental “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem”, em que há um envolvimento direto entre o educador e as crianças.

O facto das crianças estarem sentadas em semicírculo, não foi apenas para todas observarem a história, mas também para promover o diálogo, que foi mantido ao longo de toda a minha atividade, Arends (1995) afirma que:

a comunicação entre o professor e o aluno é o foco de uma sala de aula e que “a linguagem oral proporciona os meios para os alunos falarem sobre o que já conhecem e para darem sentido aos novos conhecimentos que são adquiridos. (p. 416)

O mesmo autor considera que a linguagem oral fornece-lhes também “a sua identidade enquanto alunos e membros do grupo de sala de aula” (p.416).

De seguida, procedi à leitura do livro *A primeira aventura no mundo da fantasia* de António Manuel Couto Viana. Alarcão (1995, p.19) defende que “do ponto de vista pedagógico, a leitura é hoje pacificamente considerada como um processo interativo”. A história era pequena e com rimas e voltei a contá-la apelando à memória das crianças no reconto das rimas. As crianças recontaram, reorganizando mentalmente as mesmas. Para Zanotto (2003), é fundamental a orientação da criança no reconto, pois isso ajudá-la-á na atenção dos elementos principais e a recordar a história e as suas intrigas. O reconto é uma atividade que desenvolve a memória, a capacidade de atenção, o espírito síntese, enriquecendo a linguagem através da aquisição de novos vocábulos.

A prática da leitura de histórias proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências.

De forma a ter a certeza que as crianças tinham entendido a história, questionei sobre o que tinham entendido acerca da mesma estabelecendo o diálogo e a sua participação.

Segundo Lopes e Silva (2010):

Dado que o ensino se tem tornado mais centrado no aluno em resposta à orientação cognitiva da aprendizagem, em geral, e ao construtivismo em especial, torna-se pertinente que os professores adotem práticas de aprendizagem, em geral, e ao construtivismo em especial, torna-se pertinente que os professores adotem práticas e de aprendizagem guiada em alternativa a simplesmente darem orientações aos seus alunos. Esta orientação remete para a necessidade de os professores questionarem com frequência e com diferentes intenções os seus alunos. (p.259)

Questionar a criança acerca da sua personagem preferida da história é, também, solicitar a sua opinião acerca do assunto.

Para Lopes e Silva (2010, p.260), os educadores questionam o seu grupo por diversas razões:

- “desenvolver o interesse e motivar”;
- “envolverem-se ativamente nas aulas”;
- “desenvolver capacidades de pensamento crítico e analisar as atitudes”;
- “rever e resumir” as aprendizagens;
- “estimular a compreensão, expondo novas relações”;

Por fim, foi concretizada uma dramatização com as crianças pois, segundo Silva *et al.* (2016), o jogo dramático:

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)

Na história havia poucas personagens e por esse motivo tentei promover a participação de todos, adotando como estratégia a aquisição do mesmo papel por parte de vários alunos pois tal como, Silva *et al.* (2016) afirmam:

a interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem. (p.52)

O jogo dramático permite ainda que a criança “aprenda fazendo” o que, para Dewey (como citado em Altet 1997, p.32) é um método que se baseia “nas atividades do aluno e a sua formação cognitiva a partir de experiências que efetua. Trata-se de aprender as necessidades, as aptidões e as finalidades dos ensinados”.

A atividade foi concretizada mediante a minha orientação e ajuda. Segundo Silva *et al.* (2016) defendem, o educador tem um papel fundamental pois,

o apoio do/a educador/a ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal. (p.52)

Ao longo da história apoiei todo o grupo tentando criar uma relação mais próxima com as crianças, de modo a sentirem-se confiantes na atividade que

estavam a concretizar desenvolvendo a linguagem, diferentes formas de abordagem à escrita, o enriquecimento do vocabulário, a criação de hábitos de leitura e integração de diferentes formas.

2.3.3. Planificação de atividade nos 3 anos

O quadro 4 refere-se a uma planificação para implementar uma atividade com crianças de 3 anos, inserida na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, na Educação Pré-Escolar.

Quadro 4 – Planificação de atividade nos 3 anos inserida no domínio da Matemática

Plano de atividades			
Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática.			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Domínio da Matemática: – Números e operações.	45 min.	– Sentar as crianças nos respetivos lugares onde têm os materiais previamente distribuídos: no centro da mesa há castanhas e uma linha fronteira para cada criança;	– Castanhas; – Linha fronteira – Algarismos móveis; – Quadro; – Ferrinhos.
		– Contextualizar a temática do São Martinho questionando as crianças sobre o que veem em cima da mesa por forma a promover o diálogo;	
		– Abordar a temática teoria de conjuntos utilizando material;	
		– Realizar contagens com o material;	
		– Associar número a quantidade.	

A componente abordada foi números e operações onde se insere a temática “teoria de conjuntos”. Para Caldeira (2009, p.382), “a um qualquer número de elementos de uma determinada espécie dá-se o nome de conjunto” e a concretização desta atividade permitiu o desenvolvimento do sentido do número. Para Novakowski (2007, p.228), o sentido de número envolve a capacidade de contar, escrever numerais, realizar *subitizing*, identificar o significado de um dado número numa variedade de contextos e representações, visualizando-os em diversos contextos.

As componentes (numerais e operacionais) são pertinentes na Educação Pré-Escolar e permitem a manipulação de materiais não estruturados. As crianças manipularam objetos com os quais estão familiarizados envolvendo a matemática. Matos (s.d., p.1005), afirma que “o primeiro aspeto da atividade matemática consiste em resolver problemas a partir das ferramentas matemáticas que já se conhecem.”

Perante a atividade, as crianças sentaram-se nos respectivos lugares, onde tinham os materiais previamente distribuídos. No centro de cada mesa estavam dispostas castanhas, assim como, uma linha fronteira para cada criança, para formar o conjunto. Esse fruto foi utilizado para a criança desenvolver a sequência numérica e a construção do sentido do número.

Nesta atividade as crianças desenvolveram várias capacidades: a contagem, o conhecimento de sequência numérica, a compreensão de noção de cardinal, o reconhecimento e representação dos numerais, o estabelecimento de relações numéricas e o sentido de grandeza absoluta dos números.

De seguida, ligando ao tema do São Martinho, as crianças foram questionadas acerca dessa temática de modo a promover a participação. Segundo Dewey (como citado em Altet, 1997, p.33), “o professor deve sair dos manuais e oferecer conteúdo vivo, vindo da observação do mundo que nos rodeia”. Dewey afirma ainda que “a aprendizagem deve derivar de atividades que interessem à criança; que tenham sentido para ela.” (p.33). Nesta altura comemorou-se o São Martinho e por isso utilizaram-se castanhas na atividade de Domínio da Matemática. Pretendeu-se estruturar o pensamento das crianças levando-as a relacionar com as vivências do seu quotidiano.

Partindo da temática teoria de conjuntos, foram concretizadas contagens e a associação do número à quantidade, o que vai ao encontro de Caldeira (2009, p.61), quando afirma que “o número é fundamental na matemática e desempenha um papel primordial na nossa sociedade e cultura, utilizando-se em variadas situações do quotidiano”.

Utilizei os ferrinhos para associar os toques a determinadas quantidades. Numa primeira abordagem, as crianças tinham que identificar a quantidade de vezes que eu tocava, colocando o número de castanhas dentro do conjunto. De seguida solicitei a uma criança que representasse esse conjunto no quadro (para que vissem) e colocassem ao lado do conjunto o algarismo correspondente ao número de castanhas que se encontravam dentro dele. Esse quadro foi elaborado com a ajuda de algarismos móveis disponibilizados às crianças. Caldeira (2009, p.61) defende ainda que “quando as crianças entram no jardim-de-infância, têm conhecimentos informais sobre a quantidade e o número, daí que a Educação Pré-Escolar desenvolva as competências numéricas”; o programa do Ministério da Educação refere que a criança vai “construindo a noção de número como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (p.61). As crianças vão tendo a compreensão global e flexível dos números com o intuito de perceberem os diferentes significados e os contextos diversificados.

Segundo a Direção Geral de Educação ([DGE], 2001, p. 58), o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático é “fundamental na idade pré-escolar, pois é desde muito cedo que a criança se depara com situações no seu quotidiano que a levam a desenvolver noções matemáticas de forma natural e espontânea”.

Desta forma, a manipulação do material serviu de ferramenta e elemento auxiliador nas contagens e na sequência numérica.

No desenvolvimento das noções matemáticas é importante também, que as crianças organizem e estruturam o seu pensamento, tal como refere a DGE (2001, p.58) “a construção dessas noções é criada a partir das atividades espontâneas e lúdicas que a criança realiza”. No mesmo documento podemos ler ainda que “todas as crianças devem desenvolver a sua própria capacidade de usar matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a autoconfiança necessária para fazê-lo” (p.58).

A resolução de problemas atravessa todos os domínios, surgindo sempre que a criança é colocada perante uma questão para a qual não tem resposta imediata.

2.3.4. Planificação de atividade no 4.º ano

O quadro 5 refere-se a uma aula concretizada numa turma de 4.º Ano de escolaridade de História de Portugal com o conteúdo: D. Maria II.

Quadro 5 – Planificação de Aula na Disciplina de História de Portugal

Plano de aula			
Disciplina: História de Portugal			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
História de Portugal: – D. Maria II.	2 horas	– Apresentar a biografia de D. Maria II e a sua importância na História de Portugal através do <i>Powerpoint</i> ;	– <i>Powerpoint</i> (imagens e textos); – Tabela; – Projetor; – Ardósias; – Canetas de filtro.
		– Separar a turma em grupos de 6 elementos;	
		– Definir os grupos como: Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4.	
		– Realizar um <i>Quiz</i> relacionado com o que as crianças aprenderam em História de Portugal;	
		– Recorrer à tabela para registar os resultados de cada grupo.	

Utilizei no decorrer da mesma um *Powerpoint* elaborado por mim, em que tentei que fosse adequado à faixa etária. Segundo Fabregat e Fabregat (1991, p. 17), “a utilização dos meios audiovisuais, que conferirá a esses desenvolvimentos o

dinamismo e a amenidade, são o complemento de qualquer tema que se pretenda ensinar com um mínimo de qualidade.” As projeções das imagens e textos permitiram aos alunos familiarizarem-se com a biografia e o papel de D. Maria II na História de Portugal, ao invés de ficarem a ouvir-me, como elemento transmissor de conhecimentos.

Durante a “apresentação” da Rainha D. Maria II à turma procurei abordar a sua vida relatando-a, como uma história, para que desta forma lhes pudesse despertar interesse. Fabregat e Fabregat (1991, p. 17) afirmam que uma aula ativa é aquela que é “realizada por todos e dirigida pelo mestre em suas linhas gerais de funcionamento, sempre suscetível de alteração em qualquer momento, dialogada e aceite por todos os alunos.”

No decorrer da aula fui moderando e dialogando com os alunos e estes foram participando e transmitindo o que sabiam acerca da vida desta Rainha. Esta aula foi muito interessante e interativa. Marques (2001) assume que:

O moderador deve tomar uma posição ativa, estimulando os alunos a dizerem o que vai nas suas mentes, reformulando a questão de várias formas, esclarecendo o significado de alguns conceitos e fazendo com que as questões sejam ouvidas e compreendidas. (p.93)

Por fim, como forma de consolidação de conhecimentos optei por fazer um *Quiz* com toda a matéria que os alunos tinham apreendido até então. Comecei por elucidá-los acerca das regras do trabalho de grupo. Para Marques (2001, p.108) “na escola básica é imperioso que o professor clarifique as regras com os alunos e que os faça entender a importância de as respeitar”. O mesmo autor (2001, p.108) afirma que o professor deve envolver os seus alunos em atividades, atribuindo-lhes responsabilidades e criando um clima em que eles conhecem as normas e respeitam-nas para benefício próprio e do grupo onde estão inseridos.

De seguida dividi a turma em 4 grupos, atribuindo um algarismo a cada grupo para os poder identificar e ir atribuindo a pontuação que conseguiram. Por fim, entreguei uma placa e um pau de giz para que pudessem escrever as respostas. Freitas e Freitas (2003, p. 14) afirmam que “a interação entre os alunos, sobretudo se em grupos pequenos, deve favorecer uma aprendizagem mais rica através do diálogo, que necessariamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados (pensamento crítico)”. Aguado (2018) reforça:

a cooperação informal consiste na colaboração dos alunos em equipas de dois ou três elementos, com a duração de menos de uma sessão, e que são estabelecidas no próprio momento, pontualmente, para trabalhar numa determinada altura da aula desenvolvida pelo professor, com o objetivo de favorecer uma participação mais ativa. (p.117)

O jogo do *Quiz* era constituído por 34 questões compostas por alíneas de escolha múltipla. Eu utilizei um cronómetro que tocava ao fim de 10 segundos para

os alunos responderem na ardósia distribuída. O jogo do *Quiz* abordava questões sobre a matéria lecionada, por ordem cronológica, com perguntas focadas sobre a Rainha D. Maria II. Para Santos (2018, p.122), “o lúdico não tem que constituir um currículo escolar, sendo, isso sim, um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular, um meio de ensinar e aprender”, daí ter escolhido o jogo como estratégia de aula.

O jogo do *Quiz*, acompanhado da interação dos alunos, foi muito gratificante, pois eles participaram todos numa forma ativa. As crianças que eram mais tímidas mostraram-se entusiastas e aquelas que habitualmente lideravam permitiram que os outros pudessem ter uma atitude mais participante e ativa.

2.3.5. Planificação de aula no 1.º Ano

No quadro 6 apresento uma planificação de uma aula lecionada numa turma de 1.º Ano, cujo propósito era trabalhar a disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente, a árvore genealógica.

Quadro 6 – Planificação de Aula na Disciplina de Estudo do Meio

Plano de aula			
Disciplina: Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Estudo do meio: – Árvore genealógica.	1 hora	– Ler uma história relacionada com a temática: família;	– Livro: <i>Tanto, tanto</i> de Trish Cooke; – Árvore genealógica; – Imagens da família da história; – Cola.
		– Solicitar a participação das crianças na leitura;	
		– Explorar a história falando da família;	
		– Dar a conhecer o propósito da árvore genealógica;	
		– Questionar as crianças sobre a sua família;	
– Fazer uma árvore genealógica tendo em conta a família da história.			

Para iniciar a aula optei por ler um livro relacionado com a temática da família. Segundo Reis (2008, p.44), “a Família surge como um dos grupos mais importantes de aprendizagem e assimilação de conhecimentos pois não é só o primeiro grupo com o qual um indivíduo contacta mas porque nos primeiros anos de vida se encontra mais permeável à reprodução social.”

A concretização desta atividade teve como principal objetivo a envolvência das crianças numa história de nome *Tanto, tanto* de Trish Cooke, contada por mim. Para Magalhães (2008), o professor:

(...) precisa de induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes. Nos livros a usar, deverão conviver álbuns e livros profusa e criteriosamente ilustrados (primordiais para crianças pequenas), livros do tipo informativo, de divulgação (a propósito da iniciação à arte, a temas de vida, a jogos lógicos, etc.), e também livros literários. (p. 62)

Após a leitura da história, procurei questionar os alunos acerca do que ouviram, quais as personagens participantes e qual a sua função na história. Deste modo, e segundo Poslaniec (2006, p. 148) “o leitor é levado a aperceber-se de aspetos do livro em que não teria reparado espontaneamente”. O facto dos alunos serem questionados acerca do que ouviram e partilharem opiniões com os colegas, como defende Fernandes (2007, p.26) desenvolve a capacidade de interação com os pares e com o adulto. Poslaniec (2006) afirma que:

se o leitor toma mais profundamente consciência do conteúdo do livro, é como se o interlocutor da sua imaginação lhe fizesse mais perguntas, o solicitasse mais; e a imaginação deve, pelo seu lado, aprofundar-se para levar em conta esses dados novos. (p. 148)

Os alunos ouviram a leitura da história de uma família. Neste sentido aproveitei para lhes falar um bocadinho sobre a minha, questionando-os acerca das suas famílias e tentando encorajar o entusiasmo, a alegria, a empatia. O autor Cornelius-White (citado em Lopes e Silva, 2010) garante que as

Relações positivas, estimuladas por características do professor – como (...) a empatia, o entusiasmo, o encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem, para além da atenção e respeito pelas diferenças – estão relacionadas com maior motivação académica e menos retenções, maior gosto pela escola e maior cooperação nas atividades de aprendizagem. (p. 66)

Também é importante que a criança tenha conhecimentos acerca da família, do seu passado e os saiba relacionar com o presente. Ao falar da sua família, a criança está a refletir modelos e referências que tem, desenvolvendo a parte emocional e cognitiva. Alves (2009), refere que:

Este sentido deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha da experiência, a compreender que há outros valores, a evitar um sentido unívoco da vida, a garantir uma maior disponibilidade que evite o permanente atrito entre gerações. A História pode ajudar a uma melhor convivência entre as diferentes épocas da família. (p. 21)

Após todas os alunos terem relatado alguns episódios de si e dos seus familiares elaborámos uma atividade com uma árvore genealógica. Solicitei o auxílio de duas crianças para distribuírem o material: uma folha de papel fazendo uma árvore genealógica (a cada criança) e imagens da família representada na história *Tanto, tanto*.

Por fim, os alunos concretizaram a atividade, organizando as imagens, na árvore genealógica, tendo em conta o grau de parentesco com a personagem principal, o “bebé”. Eles tiveram que se lembrar da história e fazer as ligações necessárias para perceber onde é que cada personagem “encaixava” na árvore

genealógica. Finalizado o trabalho, entregaram-me a folha para que eu a pudesse verificar.

A construção de genealogias pelos alunos, contribui para o conhecimento da sua família, para promover a identidade pessoal de cada um e reviverem o passado de forma gratificante e motivadora.

2.3.6. Planificação de aula no 2.º Ano

No quadro 7 apresento uma planificação de uma aula lecionada por mim no 2.º ano de escolaridade, com o intuito de trabalhar a Literatura Infantil e despertar nas crianças o interesse pela leitura.

Quadro 7 – Planificação de Aula de Iniciação à Educação Literária

Plano de aula			
Disciplina: Iniciação à Educação Literária			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Iniciação à Educação Literária: – Audição e leitura; Compreensão de texto: – Antecipação de conteúdos; – Reconto; – Inferências (sentimento – atitude); – Expressão de sentimentos e emoções.	1 hora	– Questionar as crianças acerca do que veem na capa e pensam que irá ser relatado na história;	– Livro <i>A Árvore Generosa</i> de Shel Silverstein;
		– Ler a história: <i>A Árvore Generosa</i> de Shel Silverstein;	
		– Solicitar às crianças que realizem o reconto da história;	
		– Fomentar a compreensão do texto através de perguntas orais dirigidas;	
		– Incitar, aleatoriamente, a que uma criança pensa acerca das atitudes das personagens;	
		– Solicitar que as crianças, através de gestos e de expressões faciais, exemplifiquem as suas expressões quando estão tristes ou felizes.	

Esta aula foi elaborada no seguimento de uma outra concretizada com o mesmo livro para as crianças de 5 anos (Relato de Estágio 2). O meu objetivo em ler esta história para alunos do 2.º ano de escolaridade, foi ouvir diferentes opiniões na sua interpretação.

Os alunos foram sentados no chão e tentei criar um ambiente mais descontraído e confortável para os mesmos. Também me coloquei ao mesmo nível deles, sentada no chão. Mostrei a capa do livro *A Árvore Generosa* e questionei-os sobre o que observavam. Houve alunos que disseram que se tratava de uma árvore e de uma maçã; uns reproduziram o título e afirmaram que se tratava de uma árvore generosa e outros disseram que era uma história que falava de um menino que

gostava muito do campo. Os alunos, visualizando a imagem de capa do livro, concretizaram a antecipação de conteúdos prováveis acerca da história que lhes ia ler, o que para Buescu *et al.*, (2015, p.51) serve para “antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título” (p.47).

De seguida, procedi à leitura da história em voz alta pois, os mesmos autores defendem que os alunos devem “ouvir ler e ler obras de literatura para a infância” (p.51). Os alunos mostraram-se atentos e com curiosidade acerca do que se ia passando em cada uma das páginas. Após proceder à leitura da história, solicitei que procedessem ao reconto da mesma. Confirmei que tinham estado atentos à leitura da história pelo reconto que fizeram. Resumiram de uma forma sucinta o que se tinha passado. Para Pessanha (2001, p.114), “contos e recontos de histórias proporcionam à criança a possibilidade de mergulhar no imaginário da literatura infantil, quer através do acesso a bons livros, quer através da oportunidade de ouvir contar histórias.”

Em seguida, fiz a interpretação do texto e das imagens que o acompanhavam. Magalhães (2008) afirma que:

Para interpretar um texto literário há que ter uma atitude seletiva, do ponto de vista ético (face ao protagonismo e aos comportamentos das personagens, o leitor tem de decidir sobre o que é justo ou injusto), de racionalidade (é preciso ler tendo expectativas, fazendo inferências, estabelecendo correlações, formando campos de conhecimento, em suma, interpretando a rama narrativa). (p.60)

Após a concretização da compreensão da história, e ainda sentados no chão, solicitei que se colocassem no personagem da árvore e expressassem a sua opinião acerca do que sentiriam. Para Pessanha (2001, p.115), “estes momentos, para além de favorecerem a comunicação entre gerações e culturas, fortalecem os laços afetivos e desenvolvem competências que desde cedo podem ser observadas.” As respostas dos alunos foram variadas e alguns responderam que ficaram tristes com a atitude do menino, outros disseram que, no lugar da árvore, apenas dariam ao menino o que ele queria uma única vez, ao invés da quantidade de coisas que a árvore lhe foi fornecendo ao longo da história.

Os alunos, ao longo da história, compreenderam valores como o de saber dar, para também receber. Este valor refletiu-se quando este tema foi abordado diversas vezes, ao longo das questões que lhes ia colocando. Para Bolívar (2000, p.127), “a profissão de docente é, por natureza, uma atividade moral, os professores, ainda que sem terem consciência disso, são sempre educadores morais.”

De seguida, pedi que refletissem acerca das atitudes das personagens e questionei-os acerca da atitude do menino em relação à árvore. Os alunos procuraram responder apelando ao sentimento da árvore, como a tristeza e a

desilusão com a atitude do menino perante esta. Para Buescu *et al.* (2015, p. 52), os alunos devem “expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos”. No entanto houve uma criança que afirmou, que o menino podia ter outros problemas para não poder ir ter com a árvore ou até para não poder dar nada em troca. A mesma procurou colocar-se noutros pontos de vista diferentes do autor. Para Magalhães (2008, p.59), o “fruto da idade, as vivências na infância são inevitavelmente escassas, tornando o juízo a fazer sobre o texto uma operação difícil, pois implica uma articulação entre as dimensões cognitiva, ética, racional.”

Por fim, propus aos alunos expressarem-se através de gestos ou de expressões faciais revelando tristeza e felicidade. Esta atividade teve a colaboração de todos.

A educação literária tem como objetivo primordial transformar pessoas em leitores competentes, ou seja, no leitor que não entende as palavras do texto, isoladamente mas que compreende o seu contexto e utiliza as suas referências para apreendê-lo. Ler para as crianças, com elas, observar o que nos cerca, conversar e perguntar o veem e como veem, tudo isso faz parte da educação literária. Todos somos os mediadores da leitura das nossas crianças.

No futuro, pretendo concretizar esta atividade quer como professora ou educadora, pois é muito interessante ver as reações das crianças no decorrer dos acontecimentos. No entanto, julgo que *A Árvore Generosa* é uma história demasiado complexa para ser compreendida por alunos tão pequenos. Assim, no futuro, terei mais cuidado nas escolhas que farei, para o grupo onde estiver inserida.

2.3.7. Planificação de aula no 3.º Ano

No quadro 8 apresento uma planificação de uma aula supervisionada, numa turma de 3.º Ano, cujo propósito foi trabalhar a disciplina de Português.

Quadro 8 – Planificação de Aula na Disciplina de Português

Plano de aula			
Disciplina: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Português: – Leitura – Compreensão	30 min.	– Sentar os alunos nos respetivos lugares;	– Quadro interativo; – Lengalenga projetada; – Lengalenga impressa; – Vinhetas.
		– Entregar a lengalenga: <i>O Galo Gonçalo</i> de M ^a Arminda Gomes Silva;	
		– Concretizar a leitura modelo do texto;	
		– Solicitar que as crianças, alternadamente, leiam a lengalenga (um aluno lê o texto, outros substituem “galo” pela onomatopeia “Cocorocó”);	
		– Compreender o texto através de perguntas orais dirigidas;	
		– Distribuir três vinhetas (que perguntas farias para que um colega te dissesse um nome próprio; que pergunta farias para que um colega diga um verbo no infinitivo; a palavra “praticar” é um trissílabo, que questão colocarias para que um colega te desse esta resposta);	
		– Solicitar que as crianças façam uma rima acerca do colega do lado.	

Iniciei a aula com os alunos sentados nos seus lugares e em pares. Cada aluno tinha um texto impresso para acompanharem a leitura.

Mostrei o livro e solicitei a uma criança que lesse o nome da autora. Li o conto realizando a leitura modelo. Para Sousa (1993, p. 15), “lê-se na aula para se aprender a ler e uma vez em contexto extra-escolar, o saber fazer.” A mesma autora, complementa ainda que “o texto e a sua leitura assumem-se, assim, como momento fundamental e fundamentante da disciplina” (p.14).

De seguida, pedi para um aluno ler a lengalenga, *O Galo Gonçalo*. Outros participaram relacionando a onomatopeia que indica a palavra que imita o barulho do som do galo. De cada vez que a criança leu a palavra “galo” todos referiram a respetiva onomatopeia. A leitura inclui arguentes da decifração e compreensão.

De seguida, pedi para um aluno ler a lengalenga, *O Galo Gonçalo*. Outros participaram relacionando a onomatopeia que indica a palavra que imita o barulho do som do galo. De cada vez que a criança leu a palavra “galo” todos referiram a respetiva onomatopeia. A leitura inclui arguentes da decifração e compreensão.

Por conseguinte, para vários alunos poderem ler, solicitei a um que o fizesse. Desta vez, os seus colegas tinham que mencionar todos os sinais de pontuação presentes no texto. Nesta leitura pude verificar, que alguns alunos do 3.º Ano, não sabiam os sinais de pontuação e confundiam os hífen com os travessões. Para Cardoso (2008, p.146) “do ponto de vista pedagógico é, pois, fundamental estimular

esta consciência linguística emergente, nomeadamente através de atividades que promovam a reflexão acerca das propriedades e características da língua.”

Após a leitura procurei fazer uma exploração colocando questões dirigidas aos alunos, questionando sobre o tipo de texto que tinham lido. Para Sousa (2007, p.49), quando o professor “sintetiza com os alunos está a ensinar-lhes a identificar a informação relevante e a afastar informação irrelevante”. Questionei-os sobre a moral presente na história. Segundo Espejo-Saavedra e Agüera (2008, p.35), “nas pequenas histórias deve-se destacar-se a moral, o valor que está implícito, para que as crianças o reconheçam e interiorizem.” Tendo em conta que o galo da história era persistente, aproveitei para pedir aos alunos que fossem ao dicionário procurar a palavra, com o fim de saberem o seu significado. Solicitei que contassem episódios da sua vida, em que tivessem sido persistentes. Para Carvalho (2002, p. 173), a comunicação “é o instrumento que possibilita a emissão e receção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes”.

A aula continuou e apresentei um saco com vinhetas. Escolhi três alunos (em momentos distintos) e estes retiraram do saco uma vinheta. Eles tiveram que desenvolver a questão que lhes era solicitada e escolher um colega para responder.

Ao longo da atividade, notei que os alunos tiveram dificuldades em responder às questões. Aquela que demonstraram mais dificuldade foi a que solicitava que dissessem um verbo no presente do indicativo. Reparei que os alunos confundiam o tempo presente de indicativo com o infinitivo dos verbos e tentei esclarecê-los. Assim sendo e como nem todos dominam a língua padrão, a escola tem que lhes permitir o acesso a essa variedade, para que no futuro possam participar ativamente na sociedade (Cardoso, 2008, p.144).

Após efetuar esta atividade pedi a três crianças, que distribuíssem a proposta de trabalho. Seguidamente, solicitei que escrevessem uma rima acerca do colega do lado. Algumas crianças respeitaram o que foi pedido, outras recusaram-se a fazer, afirmando que o nome do colega do lado não rimava com nenhuma palavra e outras crianças, desrespeitaram os colegas ao escreverem comentários depreciativos e lerem-nos em voz alta. Para Vieira (2000, p.41), por vezes, “o professor é confrontado com atitudes de comunicação dos seus alunos, que também influenciam o seu modo de estar e de interagir com eles.” Optei por parar a aula e explicar às crianças que não tinham que ser amigos de todos os colegas, mas que tinham que os respeitar e ser educados.

2.3.8. Planificação de aula no 4.º Ano

No quadro 9 apresento uma planificação de uma aula lecionada numa turma de 4.º Ano, cujo propósito foi trabalhar a disciplina de Matemática, nomeadamente, o perímetro da circunferência.

Quadro 9 – Planificação de Aula na Disciplina de Matemática

Plano de aula			
Disciplina: Matemática			
Conteúdo	Tempo	Estratégias	Recursos
Matemática: – Circunferência: – Perímetro da circunferência;	1h30min.	– Separar a turma em grupos de 6 elementos;	– <i>Powerpoint</i> (com imagens e palavras); – Compasso; – Régua; – Rolos de papel; – Tesoura; – Fita; – Proposta de trabalho.
		– Relembrar os conceitos de círculo, de circunferência e de perímetro;	
		– Distribuir por cada grupo rolos de cartão com tamanhos diferentes, uma corda, uma tesoura e uma régua;	
		– Explorar o material dando tempo às crianças para descobrirem o perímetro da base do rolo de cartão;	
		– Orientar o raciocínio das crianças levando-as a organizar o seu pensamento através de questões pertinentes;	
		– Apresentar a história de Pi;	
		– Entregar uma proposta de trabalho relacionada com a temática: perímetro da circunferência.	

Iniciei a aula dividindo a turma em grupos de 6 elementos. Para Espada (2005, p.14), “quando um grupo trabalha para alcançar um objetivo comum a todos os seus membros, estes sentem-se vivos, compartilham ilusões e esperanças, entram motivos para se esforçar, vivem amizades intensas e também tensões internas, incertezas...”

Depois optei por apelar aos conhecimentos prévios dos alunos e questionei-os acerca dos conceitos de círculo, circunferência e perímetro. Para Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 23), os alunos, “tal como os adultos, concebem um modelo do mundo com base nas experiências que vivem e nos conhecimentos prévios que têm. Ao entrar na escola, têm conhecimentos informais de Matemática que não podem ser ignorados.”

Os alunos foram dando diversas respostas e procurei consolidar os conceitos através de um documento em *Powerpoint* com imagens e palavras-chave para que

compreendessem melhor. Para Abrantes *et al.* (1999, p.25), “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares.”

De seguida, entreguei a cada grupo: rolos de papel com diversos diâmetros, uma fita preta, uma régua, uma tesoura. Solicitei que utilizando aqueles materiais, determinassem o perímetro da base dos rolos de papel. Notei que o grupo 2 era o que estava a ter mais dificuldades na descoberta do perímetro, ao contrário dos outros grupos que, apesar de não terem descoberto de imediato, fizeram várias tentativas e acabaram chegar à mesma conclusão. Ao colocarem a fita à volta do rolo, cortaram-na com a tesoura e mediram-na com a régua, obtendo o perímetro da base do rolo de papel. Para Abrantes *et al.* (1999, 47), “os materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para a integração dos processos de rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente.”

Seguidamente, um porta-voz de cada grupo apresentou os resultados do cálculo à turma e todos puderam verificar que os perímetros obtidos tinham medidas diferentes. Para os autores atrás referidos, “a vivência de experiências, acompanhada de discussão, é extremamente importante para que os alunos vão estabelecendo ligações entre a linguagem oral e os símbolos e vão desenvolvendo a capacidade e gosto de raciocinar.” (p.47).

Aproveitando o facto de ter fornecido aos alunos aqueles materiais para o cálculo do perímetro, optei por lhes mostrar um monumento, a Torre de Piza, e questionei-os sobre a localização do monumento e se o tinham visitado. De seguida, ainda com a imagem da Torre de Piza projetada, questionei como é que se calcula o perímetro de um monumento com tal grandiosidade. Ao desafiá-los com a minha questão, foram dando respostas de que não era possível fazê-lo da mesma forma, como calcularam o perímetro dos rolos. Contei-lhes a história de “Pi”.

Para Maingain e Dufour (2002):

A interdisciplinaridade postula que os professores construam em conjunto situações problemáticas, que exijam respostas interdisciplinares. (...) É a representação construída, na medida em que integra diversos saberes disciplinares, que se reveste de uma dimensão interdisciplinar, e não a situação enquanto tal. (p. 146)

Após ter falado e conversado sobre a história de “Pi”, dei uma proposta de trabalho aos alunos para que descobrissem o seu valor. Para Abrantes *et al.* (1999, p. 29), “ainda que utilizando materiais e propostas de trabalho inspiradas em livros ou fichas pré-existentes, tem que os selecionar e adaptar, bem como conduzir toda a atividade na sala de aula, de um modo adequado aos seus alunos.” Neste sentido, para os mesmos autores:

Quando se diz que o professor não deve ignorar as experiências e os conhecimentos prévios que os seus alunos possuem, isso significa que o professor

precisa de estar atento e construir as situações de aprendizagem e promover a reflexão dos alunos sobre essas experiências e esses conhecimentos. (p. 29)

Os alunos descobriram o valor de “Pi” e, seguidamente, continuei a história. Informei-os sobre quem descobriu, mostrando um vídeo como consolidação. Para Abrantes *et al.* (1999, p. 28), cabe ao professor “a responsabilidade de propor e organizar tarefas a realizar e de coordenar o desenvolvimento da atividade dos alunos.”

Senti que esta aula foi positiva pois os alunos sentiram que estavam a descobrir, a refletir e decidir mostrando o seu sentido de responsabilidade perante todas as propostas que efetuaram.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do capítulo

O terceiro capítulo do Relatório de Estágio Profissional é referente aos Dispositivos de Avaliação de atividades desenvolvidas por mim no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro dispositivo de avaliação é referente a uma proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com um grupo de crianças de 5 anos; o segundo é referente a uma proposta de trabalho na área da Matemática com uma turma do 3.º ano; o terceiro, na área do Português é dirigido a uma turma do 4.º Ano e, por último outra proposta de trabalho na área Estudo do Meio, com uma turma do 1.º ano.

O presente capítulo encontra-se dividido em duas partes: a fundamentação teórica e a avaliação das atividades. Na primeira parte apresento um breve enquadramento teórico relativo ao conceito de avaliação e, na segunda parte, apresento os quatro dispositivos de avaliação de atividades/aulas, estruturadas do seguinte modo: contextualização da atividade, descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e, por fim, a apresentação e análise dos resultados.

3.2. Fundamentação teórica

A palavra “avaliação” possui múltiplos significados. Para Lopes *et al.* (2016, p.1), “é um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem os dados e comunicam informações, isto é, factos a interpretar, que atendam a critérios de relevância”. Para os mesmos autores “avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos.” (p.1). Neste sentido, referem que:

a avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e assim, promover uma melhor aprendizagem. (p.1)

Na Educação Pré-Escolar, o educador centra-se nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCPEPE) e o professor centra-se nas aprendizagens essenciais do 1.º Ciclo para dar as suas aulas. O conjunto das aprendizagens essenciais e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, denomina-se de currículo. O currículo é essencial para a orientação dos educadores e professores nos objetivos a cumprir. Estrela e Nóvoa (1993, p.23) referem que “o conceito de currículo abarca, de facto, nas suas diversas fases, desde a conceção (planificação, projeto e desenvolvimento) até à sua realização ao

nível das salas de aula e à sua validação (“avaliação final”), um conjunto de fenômenos educativos que podem situar-se a todos os níveis da prática educativa”.

A avaliação constitui um princípio fundamental tanto para o professor como para o educador. Segundo Ferreira (2007) a avaliação é, não só um processo externo ao ensino e à aprendizagem, que mede os resultados obtidos pelos alunos em função de objetivos definidos previamente, mas sim “um processo integrado no ensino e na aprendizagem, realizado com o intuito de os regular” (p.9).

O processo de avaliação das aprendizagens constitui-se como uma das principais funções exigidas pela sociedade à escola. Neste sentido, e segundo Méndez (citado em Ferreira, 2007, p.15), “a avaliação assume, predominantemente, uma função de regulação do processo ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas.”

Por conseguinte, para Ribeiro e Ribeiro, (1990, p.337), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.”

A avaliação é tida como um processo que acompanha e remata o modo de ensino-aprendizagem, assim sendo, é “motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem.” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p.338).

Lopes e Silva (2016) acrescentam ainda que a avaliação tem como função:

a função de regular o processo de ensino aprendizagem. 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 o nível de ensino que frequentam. (p.2)

Para Ribeiro e Ribeiro (1990), existem três tipos de avaliação fundamentais: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Quanto à avaliação diagnóstica, estes autores (1990, p. 342) referem que tem como objetivo fundamental “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.” Assim sendo, este tipo de avaliação tem lugar, geralmente, no início do ano letivo ou no início de uma unidade de ensino pois vai permitir ao professor fazer um balanço das aptidões dos seus alunos.

A avaliação formativa possibilita ao professor adequar as suas estratégias, de forma a fazer progredir as aprendizagens dos seus alunos. Bloom, Hastings e Madaus (citados em Fernandes, 2005, p.58) referem que este tipo de avaliação tem

“um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Allal (citado em Fernandes, 2005) assume que a avaliação formativa constitui “um processo indissociável de qualquer tentativa de individualizar o ensino ou de desenvolver uma pedagogia para a maestria, expressão primeiro utilizada por behavioristas e neobehavioristas” (p.59).

Na avaliação formativa, Scriven (citado em Cardinet, 1993) garante que “ao centrar o processo no aluno, dá atenção à sua motivação e à regularidade do seu esforço, bem como à forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza”. (p. 32)

Ainda Ribeiro (1999, p. 84) assume que a avaliação formativa é fundamental e pretende “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções”.

Relativamente à avaliação sumativa, Ribeiro e Ribeiro (1990, p.360) clarificam este tipo de avaliação como sendo “um conjunto vasto de objetivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quadro final de resultados conseguidos.” Já Ribeiro (1999, p.89) assegura que esta corresponde a um balanço final, a uma “visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só tinham sido feitos balanços parcelares”.

No presente relatório de estágio, os dispositivos de avaliação utilizados integram-se na avaliação do tipo formativo. A escala utilizada, baseada na escala de Likert, adaptada, compreende valores entre 0 e 10, de acordo com os seguintes parâmetros, conforme se pode verificar no quadro 10.

Quadro 10 – Escala de Likert adaptada

Avaliação	Valores
Fraco	0 – 2,9
Insuficiente	3 – 4,9
Suficiente	5 – 6,9
Bom	7 – 8.9
Muito Bom	9 – 10

3.3. Avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

3.3.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação resultou numa proposta de atividade, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo 1), aplicada a um grupo de 24 crianças de 5 anos.

Na escola onde estive a estagiar, as crianças iniciam a aprendizagem da leitura aos 5 anos. Esta proposta tinha como objetivo compreender se as crianças eram capazes de identificar as letras /p/ e /d/ e se as conseguiam associar a uma imagem cuja palavra iniciasse com as mesmas consoantes.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: identificação das consoantes /p/ e /d/; associação das letras /p/ e /d/; motricidade fina.

Identificação das consoantes /p/ e /d/: neste parâmetro é pretendido que a criança circunde corretamente as duas consoantes expostas quatro vezes num enquadramento de várias letras.

- Circunda corretamente as 4 consoantes /p/ e /d/;
 - Circunda apenas 3 consoantes;
 - Circunda apenas 2 consoantes;
 - Circunda apenas 1 consoante;
 - Resposta incorreta;
- Desconta 1 por cada letra incorreta.

Associação das letras /p/ e /d/ às imagens: neste parâmetro é avaliado se que a criança identifica as imagens cujo nome inicia pelas letras /p/ e /d/.

- Identifica corretamente as 2 imagens;
 - Identifica corretamente 1 imagem;
 - Resposta incorreta;
- Desconta 1 por cada imagem correta.

Motricidade fina: este parâmetro avalia se a criança pinta corretamente respeitando os contornos.

- Pinta os espaços do grafismo correspondentes às /p/ e /d/, respeitando os contornos;
- Pinta os espaços do grafismo correspondentes às letras /p/ ou /d/, respeitando os contornos;

- Pinta os espaços do grafismo correspondentes às /p/ e /d/ não respeitando os contornos.

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 no Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Identificação das consoantes /p/ e /d/	1.1. Circunda corretamente as 4 consoantes /p/ e /d/	4	4
		1.2. Circunda apenas 3 consoantes	3	
		1.3. Circunda apenas 2 consoantes	2	
		1.4. Circunda apenas 1 consoante	1	
		1.5. Resposta incorreta	-1	
		Desconta 1 por cada letra incorreta	0	
2	Associação das letras /p/ e /d/ às imagens	2.1. Identifica corretamente as 2 imagens	4	4
		2.2. Identifica corretamente 1 imagem	2	
		2.3. Resposta incorreta	-1	
		Desconta 1 por cada imagem incorreta	0	
3	Motricidade fina	3.1. Pinta os espaços do grafismo correspondentes às /p/ e /d/, respeitando os contornos	2	2
		3.2. Pinta os espaços do grafismo correspondentes às letras /p/ ou /d/, respeitando os contornos	1	
		3.3. Pinta os espaços do grafismo correspondentes às letras /p/ e /d/, não respeitando os contornos	0	
Total				10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 2 apresenta os resultados da avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das 24 crianças de 5 anos.

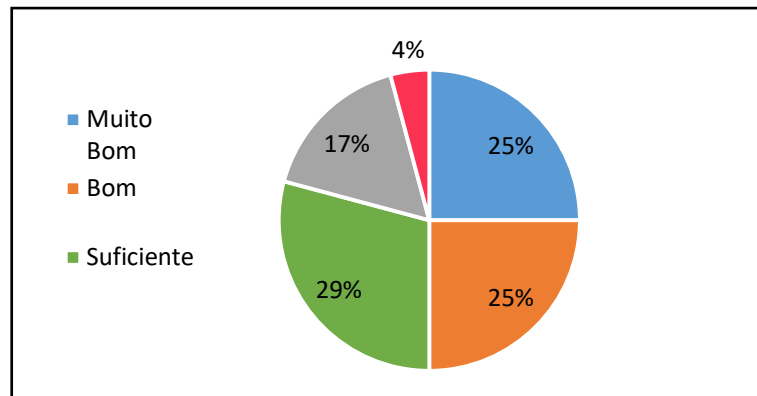


Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Ao observar a figura 2 pode-se concluir, que os resultados desta avaliação variam entre Muito Bom (25%), o Bom (25%), Suficiente (29%), Insuficiente (17%) e o Fraco (4%). Assim sendo, significa que metade das crianças, ou seja 12, tiveram resultados entre Muito Bom e Bom, 7 crianças obtiveram a valoração de Suficiente, 4 crianças tiveram Insuficiente e 1 obteve o resultado de Fraco.

A média da turma foi de 6,71 valores, ou seja, Suficiente.

A grelha de correção (anexo 2) permite compreender a dificuldade que o grupo teve na motricidade fina não realizando dentro dos espaços adequados, sendo a média do grupo situada em 1,08 valores. Neste sentido, julgo ser necessário trabalhar com as crianças esta destreza. Para Ramos e Cortez (2016, p.25), é “importante estimular o desenvolvimento motor, devendo o educador de infância proporcionar diversas atividades que estimulam a coordenação de todos os movimentos, bem como a motricidade fina e grossa.”

Nesta atividade procurei trabalhar a identificação das consoantes /p/ e /d/, a associação das letras às imagens e, também, a motricidade fina. Estas capacidades são muito desenvolvidas na Instituição que frequentei na Educação Pré-Escolar, em particular, nos cinco anos. No entanto, os resultados da média, tal como foi dito anteriormente, foram de avaliação Suficiente. Estes resultados indicam que estes conceitos devem continuar a ser trabalhados e a avaliação deve permanecer tendo como finalidade a evolução das crianças. Esta é formativa e constitui uma atividade integrada no currículo da Educação Pré-Escolar, que permite ao educador, por um lado observar o progresso das aprendizagens das crianças, por outro lado, adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo. Neste sentido, a avaliação é dada como meio de construção de aprendizagens ativas e significativas para todos os alunos. Esta conceção “permite que os alunos se consciencializem das aprendizagens que vão adquirindo, e contribui para a melhoria de qualidade dessas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2002, p.57).

A grande maioria das crianças conseguiu circundar corretamente as letras /p/ e /d/. No entanto as crianças C1, C3, C4, C5, C6, C7, C13, C15, C20, C21 confundem as letras /p/ e /d/ com as letras /q/ e /b/ pois o que as difere é o grafismo e a sua lateralidade. Segundo Carrol (1987, citado em Ruivo, 2009, p.88), para uma criança aprender a ler deve “aprender a reconhecer e as discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica”. Assim sendo, é importante trabalhar com estas crianças para que possam perceber e ultrapassar as suas dificuldades. Ainda, segundo a mesma autora (2009, p.98), sugere-se a utilização de canções, fichas e jogos para a motivação do aluno e para a aprendizagem da leitura. É importante que no campo da visualização se possam também proporcionar momentos de escrita na areia, no quadro ou com a água promovendo a lateralidade. Por exemplo, utilizando bandeira, as crianças podem pintar as que estão viradas para a direita (ex.).

3.4. Avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Matemática – 3.º

Ano

3.4.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho inserida na disciplina de Matemática (anexo 3) foi aplicada numa turma de 3.º ano com 23 alunos. O objetivo desta atividade era perceber se os alunos compreendiam o conceito de fração: se identificam, se relacionam, se representam com os termos matemáticos e graficamente.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: identificação e representação decimal em figuras geométricas, relação entre o problema e a representação, representação das frações com os referidos termos matemáticos e representação das frações graficamente.

Reconhecimento e representação decimal em figuras geométricas: para este parâmetro é pretendido que a criança identifique corretamente $\frac{1}{4}$ em todas as figuras geométricas.

- Identifica corretamente $\frac{1}{4}$ em todas as figuras (4);
- Identifica corretamente $\frac{1}{4}$ em 3 figuras;
- Identifica corretamente $\frac{1}{4}$ em 2 figuras;
- Identifica corretamente $\frac{1}{4}$ em 1 figura;
- Resposta incorreta.

Relação entre o problema e a representação: neste parâmetro é pretendido que a criança pinte corretamente tendo em conta o que foi solicitado na situação problemática.

- Pinta corretamente a porção correspondente;
- Resposta incorreta.

Representação das frações matematicamente: neste parâmetro é pretendido que as crianças representem em forma de fração o que é solicitado na situação problemática.

- Escreve corretamente a fração $\frac{3}{5}$ ou $\frac{3}{15}$;
- Resposta incorreta;
- Escreve corretamente a fração $\frac{9}{5}$ ou $\frac{9}{15}$;
- Resposta incorreta.

Representação das frações graficamente: neste parâmetro é pretendido que a criança pinte corretamente as 3 frações solicitadas na situação problemática.

- Pinta corretamente 3 frações;
- Pinta corretamente 2 frações;
- Pinta corretamente 1 fração;
- Resposta incorreta.

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 área da Matemática

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Reconhecimento e representação decimal em figuras geométricas	1.1. Identifica corretamente 1/4 de todas as figuras (4)	2	2
		1.2. Identifica corretamente 1/4 de 3 figuras	1,5	
		1.3. Identifica corretamente 1/4 de 2 figuras	1	
		1.4. Identifica corretamente 1/4 de 1 figura	0,5	
		1.5. Resposta incorreta	0	
2	Relação entre o problema e a representação	2.1. Pinta corretamente a porção correspondente	1	1
		2.2. Resposta incorreta.	0	
3	Representação das frações com os termos matemáticos	3.1. Escreve corretamente a fração $\frac{3}{5}$ ou $\frac{3}{15}$.	2	4
		3.2. Resposta incorreta.	0	
		4.1. Escreve corretamente a fração $\frac{9}{5}$ ou $\frac{9}{15}$	2	
		4.2. Resposta incorreta.	0	
4	Representação das frações graficamente	5.1. Pinta corretamente 3 frações.	3	3
		5.2. Pinta corretamente 2 frações	2	
		5.3. Pinta corretamente 1 fração.	1	
		5.4. Resposta incorreta.	0	
Total				10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 3 representa os resultados da avaliação na Disciplina de Matemática de 23 alunos do 3.º Ano.

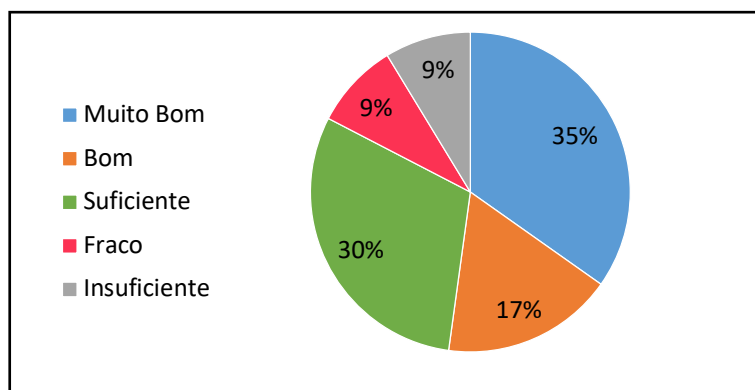


Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade na Disciplina de Matemática

Ao observar a figura 3, verifica-se que a avaliação dos alunos variou entre Muito Bom e Fraco. Neste sentido, 8 alunos (35%) da turma obtiveram o resultado de Muito Bom, 4 alunos (17%) tiveram Bom, 7 alunos (30%) tiveram Suficiente, 2 alunos (9%) obtiveram Insuficiente, assim como, 2 alunos (9%) obtiveram Fraco.

A média da turma foi de 7,22 valores que corresponde à classificação de Bom.

Nesta ficha foi importante referir os critérios, ou seja, explicitar os pontos que iam ser avaliados, para que os alunos tivessem a noção dos mesmos. Para Estanqueiro (2010, p. 85), “antes de qualquer avaliação, o aluno tem o direito de saber o que o professor pretende, o que valoriza e como é que valoriza, qual o peso dos conteúdos (...)”.

Ao longo da aula solicitei que os alunos trocassem os trabalhos entre si por forma, a procederem (eles próprios) à sua correção. Os alunos colocam uma X (cruz), nas respostas que consideram como erradas e um C (certo) nas respostas que consideram como certas. No entanto, para a correção das propostas dos colegas, os alunos baseiam-se nos seus conhecimentos e na forma como os mesmos executaram a sua proposta de trabalho. Neste sentido, houve alunos que conseguiram corrigir corretamente e outros não. O aluno A23 foi o único que se recusou a trabalhar, tendo posteriormente, por sua vontade, concretizado a proposta. Para Hall e Hall (2008, p. 38), é “importante planear o ambiente de forma a conduzir a criança ao sucesso – algo que pode ser designado por planeamento ambiental.”

Ao observar a grelha de avaliação (anexo 4), verifica-se que quase todas as crianças conseguiram concretizar a questão n.º 2, consegue identificar as frações nas figuras geométricas, obtendo a avaliação máxima nesta questão. As crianças quando confrontadas com várias frações para serem representadas num só gráfico, sentiram dificuldade. Apenas o A23 não conseguiu realizar esta alínea tendo-lhe sido atribuído 0 valores na mesma. No entanto, a questão n.º 3 (anexo 3) foi a que as crianças tiveram mais dificuldade na sua concretização; apenas 10 alunos (A1, A2, A5, A6, A7, A8, A10, A19, A20, A21) foram capazes de executar esta questão, obtendo a cotação máxima de 3 valores. Neste sentido, houve 13 crianças que não conseguiram concretizar ou não concretizaram na totalidade. King (2001) sugere alguns jogos de somas de frações e de partilha justa para adquirir estes conhecimentos de uma forma mais lúdica.

As crianças que revelaram maior dificuldade foram as A9, A15, A16 e A23. Perante esta observação, é necessário explicar com diversas frações de forma a que estas crianças possam progredir e ultrapassaram as suas dúvidas.

Para melhorar os resultados obtidos, sugiro um trabalho continuado no concreto para que estas crianças consigam adquirir a noção correta dos conceitos e melhorar a sua prestação em sala de aula, superando essas dificuldades.

3.5. Avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Português – 4.º Ano

3.5.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho inserida na disciplina de Português (anexo 5) foi aplicada numa turma de 4.º ano com 24 alunos. O objetivo desta atividade era perceber se os alunos conseguiam compreender um texto e responder corretamente às questões referentes ao texto e de gramática.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: compreensão do sentido do texto, identificação de palavras sinónimas, ortografia, conjugação de verbos regulares e irregulares.

Compreensão do sentido do texto: neste parâmetro é avaliado se o aluno compreendeu o texto e responde corretamente às questões que lhe são propostas.

- Responde de acordo com o cenário: A viagem da andorinha (migração das aves);
- Responde à pergunta de forma incorreta;
- Resposta incorreta;

- Responde de acordo com o cenário: A viagem era coletiva porque as aves, na migração, viajam em bando;
 - Responde à pergunta de forma incorreta;
 - Resposta incorreta;
 - Responde de acordo com o cenário: A andorinha nunca tinha falado com o cisne porque "jamais levantara a cabeça para fixar" e também porque não podia perder o seu tempo com quem não lhe desse importância;
 - Responde à pergunta de forma incorreta;
 - Resposta incorreta;
- Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) é descontado 0,2.

Escreve palavras sinónimas: neste parâmetro é avaliado os sinónimos de algumas palavras.

- Escreve corretamente 4 sinónimos;
- Escreve corretamente 3 sinónimos;
- Escreve corretamente 2 sinónimos;
- Escreve corretamente 1 sinónimo;
- Resposta incorreta.

Formas verbais: este parâmetro avalia se o aluno consegue elaborar as formas verbais das palavras fornecidas.

- Escreve corretamente 5 formas verbais a partir das palavras dadas;
- Escreve corretamente 4 formas verbais a partir das palavras dadas;
- Escreve corretamente 3 formas verbais a partir das palavras dadas;
- Escreve corretamente 2 formas verbais a partir das palavras dadas;
- Escreve corretamente 1 formas verbais a partir das palavras dadas;
- Resposta incorreta.

Conjugação de verbos: neste parâmetro o aluno é avaliado ao partir de uma frase formada, fazendo as alterações necessárias e conjugando corretamente os verbos nos tempos indicados.

- Conjuga corretamente as 6 formas verbais;
- Conjuga corretamente 3 a 5 formas verbais;
- Conjuga corretamente 1 a 2 formas verbais;
- Resposta incorreta.

O quadro 13 apresenta, de uma 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 na área do Português

	Parâmetros	Critérios		Cotação
1	Compreensão do sentido do texto	1.1. Responde de acordo com cenário esperado: A viagem de que se trata é da migração das aves	1	4
		1.2. Responde à pergunta de forma incorreta	0,5	
		1.3. Resposta incorreta	0	
		2.1. Responde de acordo com cenário esperado: A viagem era coletiva porque as aves, na migração, viajam em bando.	1	
		2.2. Responde à pergunta de forma incorreta	0,5	
		2.3. Resposta incorreta	0	
		3.1. Responde de acordo com cenário esperado: A andorinha nunca tinha falado com o cisne porque "jamais levantara a cabeça para fixar" e também por não podia perder o seu tempo com quem não lhe desse importância.	1	
		3.2. Responde à pergunta de forma incorreta	0,5	
		3.3. Resposta incorreta	0	
		Desconta 0,2 por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação)	-0,2	
		2	Escreve palavras sinónimas	
2.2. Escreve corretamente 3 sinónimos	0,75			
2.3. Escreve corretamente 2 sinónimos	0,5			
2.4. Escreve corretamente 1 sinónimo	0,25			
2.5. Resposta incorreta	0			
3	Formas verbais	3.1. Escreve corretamente 5 formas verbais a partir das palavras dadas	2	2
		3.2. Escreve corretamente 4 formas verbais a partir das palavras dadas	1,6	
		3.3. Escreve corretamente 3 formas verbais a partir das palavras dadas	1,2	
		3.4. Escreve corretamente 2 formas verbais a partir das palavras dadas	0,8	
		3.5. Escreve corretamente 1 forma verbal a partir das palavras dadas	0,4	
		3.6. Resposta incorreta	0	
		3.7. Por cada erro (ortográfico, acentuação, pontuação) desconta 0,2	-0,2	
4	Conjugação de verbos regulares e irregulares	4.1. Conjuga corretamente as 6 formas verbais	3	3
		4.2. Conjuga corretamente 3 a 5 formas verbais	2	
		4.3. Conjuga corretamente 1 a 2 formas verbais	1	
		4.4. Resposta incorreta	0	
Total				10

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 4 representa os resultados da avaliação na Disciplina de Português dos 24 alunos do 4.º Ano.

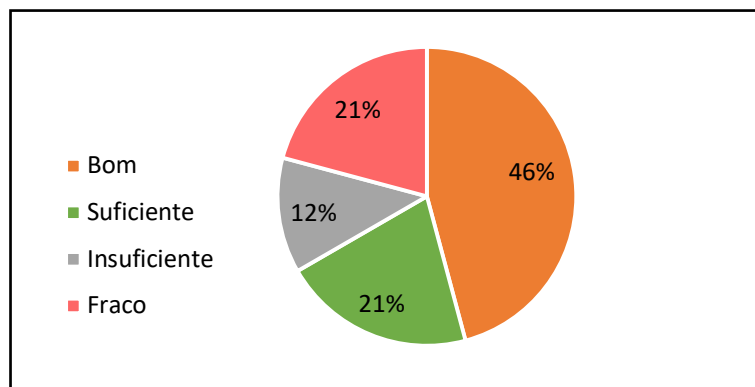


Figura 4 – Resultados da atividade na Disciplina de Português.

A figura 4 mostra que os resultados obtidos por esta avaliação variam entre o Bom e o Fraco. Cerca de metade da turma teve Bom (46%), ou seja, 11 alunos; 21% ficaram com Suficiente (5 alunos), assim como outros 5 alunos tiveram a mesma percentagem com Fraco; 12% obtiveram Insuficiente, ou seja, 3 alunos.

A média da turma foi de 5,9 valores, que corresponde à avaliação de Suficiente.

A grelha de avaliação (anexo 6) evidencia que a questão com um índice mais elevado de respostas incorretas é a última, onde era solicitado aos alunos, perante a frase dada, que a colocassem em diversos tempos verbais, fazendo as alterações necessárias. Neste exercício notou-se que os alunos ainda não tinham a capacidade necessária para concretizar as alterações necessárias numa frase tendo em conta o tempo verbal solicitado. Segundo Buescu *et al.* (2015, p.5), é um objetivo do Programa e Metas Curriculares de Português “desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.”

Ao observar a grelha de avaliação (anexo 6) verifico que 2 crianças (A1 e A14) obtiveram a avaliação máxima (4 valores). Neste sentido, e num parâmetro que envolve a compreensão de texto, todas as outras crianças tiveram dificuldade em cumprir os objetivos propostos. No segundo parâmetro que tinha como cotação máxima 1 valor, a média do grupo foi de 0,76 valores revelando que quase todas as crianças conseguiram concluir com êxito essa questão. No entanto, apenas o aluno A24, teve a avaliação de 0 valores, o que determina que não percebeu o que lhe foi proposto ou não sabia o que responder à questão. O terceiro parâmetro revelou que os alunos A7, A8 e A23 foram os que tiveram mais dificuldade na sua concretização.

No quarto parâmetro os alunos revelaram maior dificuldade de resolução. Aqueles que envolviam formas verbais e conjugação de verbos; apenas uma criança conseguiu obter a pontuação máxima de 3 valores (A20).

Os alunos A4, A5, A7, A10, A19, A23 e A24 revelaram muitas dificuldades na compreensão do texto e em responder de forma adequada às questões, dando também, erros ortográficos nas suas respostas. Norton (1992, citado em Azevedo, 2008, p. 79) refere que “o uso, em contexto de sala de aula, por exemplo de mini- lições que permitem exercitar conhecimentos acerca de determinados elementos da narrativa, como as personagens.” Azevedo (2000, p.68) explica que “o erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas.”; também sugere que “poderemos intervir didaticamente para melhorar situações posteriores” (p. 68).

Ao observar a grelha de avaliação é de se notar que 33% das crianças (A3, A4, A5, A10, A19, A23 e A24) não atingiram a avaliação positiva neste dispositivo de avaliação. Neste sentido, é importante trabalhar com estas crianças os objetivos e descritores de desempenho no Português, para que possam cumprir os objetivos propostos e melhorar o seu desempenho em sala de aula.

Após a realização e avaliação da ficha, percebi que os alunos tiveram dificuldade na concretização das formas verbais e respetiva conjugação dos verbos, pois não se sentiram confiantes e mostraram dúvidas na mesma.

3.6. Avaliação da proposta de trabalho na disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano

3.6.1. Contextualização da atividade

O dispositivo de avaliação (anexo 7) foi aplicado quando lecionei uma hora de uma aula, proposta por mim. Nesta aula foi concretizada uma atividade experimental de nome “Flutua ou não flutua”. A turma de 1.º Ano era composta por 23 alunos e foi organizada em grupos de 4 ou 5 elementos, estes foram constituídos tendo em atenção o comportamento, o desenvolvimento cognitivo e o espaço de sala de aula.

O material necessário foi distribuído previamente e o protocolo experimental foi lido oralmente por alguns alunos. Todos os grupos trabalharam autonomamente, a fim de corresponderem ao que era solicitado no protocolo.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: preenchimento das previsões, registo do material, registo dos resultados, preenchimento das conclusões.

Preenchimento das previsões: este parâmetro avalia se o aluno seleciona ou não, colocando uma cruz (X), a opção correta.

- Seleciona assinalando com uma cruz (X) a opção correta.

Registo do material: neste parâmetro é avaliado se o aluno escreve corretamente os seis materiais necessários à execução da atividade experimental.

- Escreve os 8 materiais;
 - Escreve apenas 5 a 7 materiais;
 - Escreve apenas 3 a 4 materiais;
 - Escreve apenas 1 a 2 materiais;
 - Não escreve nenhum material;
- Desconta 0,1 por erro (até ao máximo de 0,5).

Registo dos resultados: este parâmetro avalia se os alunos, após concretizarem a experiência e observarem o resultado da mesma, colocam uma cruz (X) no local correto.

- Regista todos (7) os resultados obtidos corretamente;
- Regista 4 a 6 resultados obtidos corretamente;
- Regista 1 a 3 resultados obtidos corretamente;
- Resposta incorreta.

Preenchimento das conclusões: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de preencher corretamente de acordo com a experiência.

- Identifica corretamente as 3 conclusões;
- Identifica corretamente 2 conclusões;
- Identifica corretamente 1 conclusão;
- Resposta incorreta.

O quadro 14 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade na área do Estudo do Meio

	Parâmetros	Crítérios		Cotação
1	Preenchimento das previsões	1.1. Seleciona assinalando com uma cruz (x) a opção correta	Sim/ Não	Sem cotação
2	Registo do material	2.1. Escreve os 8 materiais	2	2
		2.2. Escreve apenas 5 a 7 materiais	1,5	
		2.3. Escreve apenas 3 a 4 materiais	1	
		2.3. Escreve apenas 1 a 2 materiais	0,5	
		2.4. Não escreve nenhum material	0	
		Desconta 0,1 por erro (até ao máximo de 0,5)	-0,1	
3	Registo dos resultados	3.1. Regista todos (7) os resultados obtidos corretamente	4	4
		3.2. Regista 4 a 6 resultados obtidos corretamente	3	
		3.3. Regista 1 a 3 resultados obtidos corretamente	2	
		3.4. Resposta incorreta	0	
4	Preenchimento das conclusões	4.1. Identifica corretamente as 3 conclusões	4	4
		4.2. Identifica corretamente 2 conclusões	2	
		4.3. Identifica corretamente 1 conclusão	1	
		4.4. Resposta incorreta	0	
Total				10

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

A figura 5 representa os resultados da avaliação da Disciplina de Estudo do Meio dos 23 alunos do 1.º Ano.

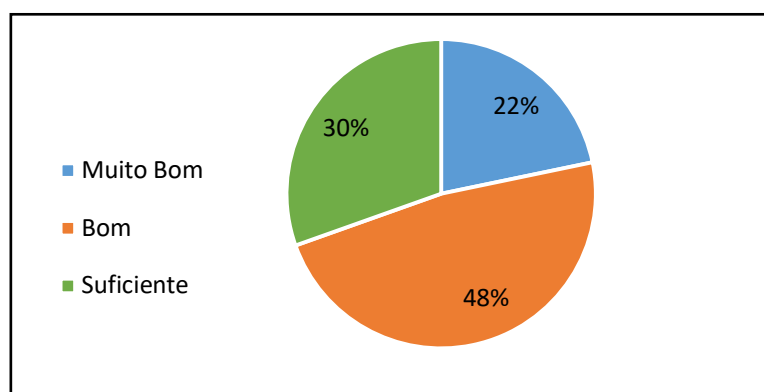


Figura 5 – Resultados da avaliação da Disciplina de Estudo do Meio

Como mostra o gráfico circular (figura 4), as avaliações obtidas foram entre o Suficiente e o Muito Bom. Houve 5 alunos da turma (22%) que obtiveram a avaliação de Muito Bom. Quase metade das crianças obtiveram o resultado de Bom, ou seja, 14 alunos (48%) e 7 alunos (30%) obtiveram o resultado de Suficiente.

Na grelha de avaliação (anexo 8) é possível verificar que o primeiro parâmetro apenas foi registado se as crianças concretizaram (Sim) ou (Não) as previsões e a média obtida foi “Sim”. O segundo parâmetro teve uma média de 1,57 (em 2 valores). O terceiro parâmetro a média foi de 3,43 (em 4 valores). E, no quarto parâmetro a turma obteve de média 2,61 valores (em 4 valores). Assim sendo, a média da turma foi de 7,60 valores, ou seja, Bom.

A maioria dos alunos procedeu corretamente ao registo dos resultados pois, ao analisar a grelha de avaliação, a média obtida nessa questão foi de 1,57 em 2 valores.

Ao observar atentamente a grelha de avaliação verifiquei que os alunos tiveram mais dificuldades na concretização dos resultados do último exercício. Neste era solicitado que colocassem um /V/ de verdadeiro nas alíneas que considerassem verdadeiras e um /F/ de falso nas alíneas falsas. Assim sendo, reparei que as crianças não compreenderam bem o conceito de densidade por este ser um conceito de difícil compreensão para esta faixa etária. Deste modo, expliquei, exemplificando com uma batata e uma maçã o conceito de densidade demonstrando que mesmo cortando a batata, esta não flutua. Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007b) referem que:

é frequente encontrar crianças que consideram a pouca quantidade de água existente no recipiente como justificação para a não flutuação de um objeto, nomeadamente a batata, e admitem o aumento da quantidade de água como fator passível de permitir a flutuação. (p.19)

Marques (2001, p.86), considera que os conceitos científicos demoram a ser adquiridos e que até os cientistas “passaram muitos anos da sua infância, adolescência e fim da vida adulta a adquirir informação e conhecimentos organizados sobre o seu ramo do conhecimento, antes de ficarem aptos a fazer ciência”.

Ao observar a grelha de avaliação, concluo que os alunos A10, A14 e A22 destacaram-se, tendo sido os únicos, a obter os valores máximos em todos os parâmetros.

A avaliação concede a informação aos alunos e professores acerca do desenvolvimento de aprendizagens, permitindo o ajuste de práticas pedagógicas às características individuais dos alunos. A função da avaliação formativa visa a recolha de dados, durante o processo de aprendizagem e a adequação das estratégias de ensino às dificuldades, necessidades e interesse dos alunos.

Capítulo 4

Projeto – *Costurar para ajudar*

4.1. Introdução do trabalho de projeto

No âmbito da Unidade Curricular de Temas do Conhecimento do Mundo, realizei este projeto, com a finalidade de sensibilizar as crianças, as suas famílias, os professores e a comunidade envolvente.

Escolhi a criação de roupas para crianças carenciadas em parceria com a ONG (Organização Não Governamental) *Dress A Girl Around The World*. O voluntariado é uma atividade inerente ao exercício de cidadania que se exprime numa relação solidária para com o próximo, participando, de forma autónoma e estruturada, na solução dos problemas que afetam a sociedade em geral. Segundo Afonso (2007):

A adesão aos valores e às regras não pode ser imposta do exterior, é preciso que cada um construa por si... de forma racional, refletida e crítica, começando pelos valores da liberdade, do respeito, da igualdade, da justiça, da democracia, dos direitos humanos, etc. – de modo a torná-los significativos e presentes nas escolhas e ações quotidianas. (p.21)

A *Dress a Girl Around The World* é uma ONG americana fundada em 2009, que faz vestidos para doar a meninas que vivem em países carenciados. Cada vestido confeccionado tem uma etiqueta com o nome da associação que ajuda na proteção das meninas. Nos países onde as meninas utilizam esses vestidos há uma minoria de casos de violência sexual, pois os predadores consideram que as raparigas que os usam são protegidas pela associação, tal como refere Campos (citada por Pinto, 2017) na revista *Notícias Magazine*.

O objetivo deste projeto prende-se com a necessidade de ajudar crianças carenciadas pelo mundo inteiro. Divulgando podem alertar-se crianças, os seus encarregados de educação, os seus familiares e os professores para a carência de necessidades básicas existentes em países em desenvolvimento, nomeadamente, roupa.

O projeto será concretizado com as crianças durante o ano letivo, mais concretamente, de setembro a junho. Este apela à interdisciplinaridade e insere-se em várias fases, a 1.ª fase será de investigação e sensibilização das crianças à prática da cidadania; na 2.ª fase serão desenvolvidos debates acerca da cidadania; na 3.ª fase serão lidas histórias relacionadas com a temática; a 4.ª fase será a parte mais prática do projeto, onde irão ser desenvolvidos os vestidos e os calções; e por fim, a 5.ª parte onde irá ser demonstrado aos pais e professores o que os seus filhos e alunos concretizaram.

4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto

4.2.1. Trabalho de projeto

O trabalho de projeto é como que uma abordagem, neste caso, pedagógica, centrada em problemas, ou como defendem Katz e Chard (citados em Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves, 2011, p.10) “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”.

Neste sentido, o projeto existe (como citado em Castro e Ricardo, 1993):

- Para praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos;
- Para aprender fazendo, para ligar a teoria á prática, para fazer interdisciplinaridade com “os pés assentes no chão”, isto é, no projeto;
- Para realizar aprendizagens e desenvolver múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos (os professores também desenvolvam algumas...);
- Para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes. (p.9)

Este trabalho de projeto, em específico, é desenvolvido para as crianças que, tal como refere Dewey (como citado em Gambôa, 2011, p.52), “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança”. Em suma, o trabalho de projeto deve promover o desenvolvimento dos alunos.

Katz (citado em Vasconcelos *et al.*, 2011, p.7) afirma que “o trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*”.

A metodologia de trabalho de projeto pode ser aplicada, num contexto pedagógico, como um estudo aprofundado sobre determinado tema ou tópico. Katz e Chard (1997) e Leite, Malpique e Santos (1992) (como citados em Vasconcelos *et al.*, 2011, p.10) defendem que “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. Ou seja, a metodologia implica a participação de todos os intervenientes e confunde-se com um processo de pesquisa, planificação e intervenção, cujo intuito é dar resposta aos problemas. As crianças interrogam-se, solucionam problemas e pretendem dar sentido ao mundo que as rodeia, desenvolvendo, assim, a competência de continuar a aprender.

Existem diferenças entre uma educação de infância “escolarizada” e uma educação de infância “intelectual”. Para Vasconcelos *et al.* (2011, p.11), “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, *simultaneamente*,

dos seus educadores ou professores”. Reforçado ainda por Seixas (como citado em Vasconcelos *et al.*, 2011):

crianças em idade pré-escolar a quem era feito um ensino explícito de processos de identificação de morfemas na formação de palavras apresentavam uma significativa melhoria da sua consciência morfológica quando comparadas com crianças que aprendiam esses processos de uma forma tida natural. (p.11)

Neste sentido, um projeto inserido em idades tão jovens como as do 1.º Ciclo tem como objetivo criar nas crianças um sentido de responsabilidade e de cooperação perante todos os desafios aos quais irão ser expostos, assim como, aos seus familiares.

4.2.2. Educação para a cidadania

A cidadania é a prática dos direitos e deveres de um(a) indivíduo(a) num determinado estado ou país. Esta componente aborda a forma, como os direitos e deveres que compõem a órbita da cidadania são exercidos e respeitados no quotidiano. Deve ser vista como um processo no qual as pessoas devem procurar adquiri-la e fomentá-la. Para Nogueira e Silva (2001, p.90), “a cidadania é um estatuto que medeia a relação entre o indivíduo e a sua comunidade política, ao mesmo tempo que fornece as bases para as interações entre os indivíduos dentro da sociedade.”

De acordo com Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p.45), “as práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídas cooperativamente.” Já Buffa (como citado em Sarmento *et al.*, 2009, p. 46) afirma que se “estabeleceu uma ligação entre a economia, a sociedade e educação, que pode ajudar a compreender melhor o desenvolvimento e o incentivo pela educação para a cidadania ou a educação na cidadania.”

Desta forma, é essencial que as crianças dos dias de hoje, tenham consciência do mundo que as rodeia. A escola cidadã deve ter um projeto que combata as desigualdades escolares e sociais, que promova a participação da comunidade na construção do bem comum no interior da escola, na reconstrução do seu conhecimento e, acima de tudo, do seu projeto de vida. A educação para a cidadania é uma componente do currículo e o seu objetivo deve prender-se com a contribuição para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica por parte dos alunos.

Freire (como citado em Sarmento *et al.*, 2009), afirma que a escola cidadã:

é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela... é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda a escola... que luta para que os seus educandos-educadores também sejam eles mesmos. (p.51)

A escola deve proporcionar às crianças um ambiente que favoreça a aprendizagem de valores e atitudes adequadas a um bom cidadão, neste sentido, é importante que a educação para a cidadania esteja integrada no currículo e faça parte do programa da escola inserindo-se na formação pessoal e social.

A cidadania em contexto escolar, é, segundo Afonso (2007, p.15), considerada importante por parte dos professores “salientando valores de natureza ética e relacional, continuam a centrar-se mais nos conhecimentos sobre a sociedade do que no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo ou na participação ativa dos alunos.”

O autor atrás referido afirma que a participação cívica das crianças não deve ser reduzida apenas:

ao companheiro do lado ou o vizinho que vive no mesmo prédio ou na mesma rua ainda que seja importante considerar estes aspetos, a participação cívica suporta contextos mais alargados por ter envolvimento, razões e consequências a um nível mais global, em questões como: o ambiente, a paz, o desenvolvimento sustentado, a segurança mundial, os direitos humanos. (p.16)

No entanto, a participação cívica não pode ser concretizada de qualquer maneira, as crianças têm que ter consciência do que significa participar, saber os objetivos, o porquê e quais as consequências dos seus atos. Para Giolitto (1993, p.6) “praticar a educação cívica é em primeiro lugar estabelecer uma progressão de objetivos, uns respeitantes às noções e outros aos procedimentos, assim como uma programação das situações pedagógicas que respondam a esses objetivos.”

A criança deve ter noção que é um cidadão, integrado na sociedade, saber conviver com os outros, ser bondoso, respeitar o outro, não ser violento, ser tolerante, ser livre. Posteriormente, deve ter noção do que são os Direitos Humanos e para que servem. Para isto, é necessário que o professor seja um modelo a seguir “uma vez que a modelação é uma forma de aprendizagem poderosa” (Formosinho, Katz, Mclellan e Lino, 1996, p. 35).

Sarmiento *et al.* (2009, p.45) afirmam que “o exercício da cidadania é entendido como um dever e um direito a usufruir, pese embora o facto de nem sempre ser claro como se vive esse direito e quem são, de facto, os cidadãos.” Cabe então, às escolas sensibilizar para a cidadania e para o facto de vivermos em sociedade. É importante não nos preocuparmos apenas com quem nos rodeia e está próximo de nós, mas também com quem não está tão perto de nós. Numa primeira fase, é necessário que na escola seja elucidado às crianças quais os seus direitos pois é com crianças com quem mais convivem no seu dia a dia escolar. Tal como escreve Fonseca (1999), alguns direitos das crianças são:

– Direito à vida;

- Direito ao desenvolvimento saudável;
- Direito à educação;
- Direito ao respeito.

Num projeto como este é importante ter em consideração, que nem todas as crianças têm a noção do porquê destes direitos e para que servem. É indispensável entenderem que há muitas crianças que vivem em condições desiguais à sua própria realidade. Dewey (citado em Sarmiento *et al.* 2009, p.49) defende que a educação deve ser realizada “com base nas experiências do cotidiano da criança; a criança deve aprender fazendo, aprende-se cidadania sendo-se cidadão.”

Na Organização Curricular e Programas (2006, p.111) do 2.º Ano de escolaridade de Estudo do Meio está inserido o tema “a vida em sociedade” onde a criança aprende a:

- “Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social;
- Respeitar interesses individuais e coletivos;
- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.”

O exercício de ser um bom cidadão e querer ajudar na sociedade pode ser efetuado através do voluntariado. Durante a vida não existem apenas direitos, mas também deveres, desta forma, é importante que a criança tenha noção de que também é um dever cívico ajudar o próximo, quando este necessita.

Este projeto surge da parceria com o projeto *Dress A Girl Around The World*. Pretende que na escola as crianças se unam por uma causa, de forma a terem consciência, que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades que elas. Segundo o Ministério da Educação, na Organização Curricular e Programas (2006, p.27), é necessário “unir todas as culturas para “escolher” o futuro: proteger a natureza, respeitar os direitos humanos e criar um mundo onde possamos viver juntos, em paz e com justiça.”

Para Altet (1997, p. 40), “em pedagogia, o projeto vai aparecer como uma necessidade para adaptar e dinamizar o ato educativo ao ligar uma individualização da gestão das aprendizagens em sala de aula a uma programação das ações”.

Em suma, neste projeto, o papel do docente concentra-se na modelação, condução do aluno ao longo do projeto e, como afirma Altet (1997) consiste, também:

em preparar o aluno propondo-lhe mecanismos muito concretos para fazer compreender, fazer tomar consciência, e permitir-lhe agir sozinho (...) ensinar é procurar desenvolver estratégias de ordem superior, antecipação, planificação, resolução de problemas, conceptualização, que permitam melhorar os tratamentos cognitivos. Mas é sobretudo na negociação, na construção do sentido, na compreensão da cultura do outro, que o papel do professor é importante. (p.51)

Intensifica ainda Piaget (citado em Xypas, 1997, p. 24) referindo que “o papel do professor é guiar a aprendizagem, fornecer ao aluno as ocasiões de experimentar diretamente e verificar hipóteses”.

Contudo, as crianças vão ter oportunidade de, neste projeto, contactar com várias realidades com as quais não estão familiarizadas e concretizar práticas que as farão entender que essa ajuda é crucial.

4.2.3. Enquadramento do projeto

A *Dress a Girl Around The World* é uma Organização Não Governamental (ONG) americana, fundada pela Rachel Eggum Cinader, em 2009, que visa a concretização de vestidos para doar a meninas dos 2 aos 12 anos, que vivem em países abaixo do limiar da pobreza, levando-lhes assim um pouco mais de dignidade, proteção e esperança. Em Portugal, o projeto consiste apenas em costurar vestidos e calções para crianças de países carenciados (Anexos 9 a 15).

Cada vestido tem umas cuecas no bolso com o objetivo de “dar mais proteção e dignidade a estas meninas”, servindo também para prevenir doenças infecciosas, tal como afirma Pinto (2017). Desta forma o projeto está também a educar as crianças na sua saúde. Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990), devido à sua vulnerabilidade (das meninas), estas “necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais e (...) têm direito ao melhor nível de saúde que possa ser atingido e a um meio ambiente tão seguro quanto possível.”

A *Shorts For The Boys Around The World*, surgiu de uma ideia da associação em Portugal e é uma espécie de subprojeto no qual, em vez de vestidos, são também costurados calções (Anexos 16 a 19). Segundo Pinto (2017), este subprojeto foi criado em maio de 2017 e, em julho do mesmo ano, já tinham sido costurados cerca de 455 calções. Esta ideia surgiu do facto de haver pessoas a questionar o porquê de apenas serem feitos vestidos e não serem feitos calções para os rapazes.

Desta forma, e perante este projeto e subprojecto, compreende-se que a sua intenção é, não só a dignidade das suas crianças, mas também a prevenção de possíveis doenças. Para Larrea e Plana (citados em Carvalho e Carvalho, 2006):

a saúde foi considerada o oposto da doença, sendo esta conceptualizada considerando-se, exclusivamente, as perturbações físicas ou biológicas e encarada como um acontecimento accidental, que atingia o organismo, sem haver possibilidade de desencadear qualquer tipo de reação que a pudesse evitar. (p.7)

Neste sentido, e segundo o Programa Nacional de Saúde Escolar (2006, p. 102):

a escola desempenha um papel primordial no processo de aquisição de estilos de vida, que a intervenção da saúde escolar, dirigida ao grupo específico das crianças e jovens escolarizados, pode favorecer, ao mesmo tempo que complementa a prestação de cuidados personalizados. (p.45)

Ao longo da realização do projeto, deve ser dado a entender às crianças que o vestuário, para além da saúde e da higiene, também é útil. A roupa é uma necessidade básica do ser humano, tal como refere Teixeira (2008):

O traje, ou melhor, o ato de nos cobrirmos com vestuário, é considerado como uma necessidade básica do ser humano, pois serve para proteger o nosso corpo das agressões do exterior. O vestir está a par de outras necessidades humanas como comer, dormir ou procriar. Este ato foi evoluindo desde os tempos pré-históricos em que os humanos usavam as peles dos animais que caçavam para se cobrirem até à descoberta da agricultura que levou à plantação do algodão e do linho e, posteriormente, à descoberta das técnicas de tecelagem e ao tecido. (p.386)

Neste projeto, existem também associações de idosos que participam para ajudar crianças, por todo o mundo, que necessitam. Como tal, o projeto “Costurar para ajudar” pode ser implementado na escola, com vista a unir idosos e crianças numa missão. A missão de ajudar quem mais precisa.

Os idosos sabem costurar e as crianças aprendem com eles. Segundo Pereira e Lopes (2009, p. 272), “o idoso já não produz, porque não pode ou porque foi impedido, perdeu vigor e beleza nos padrões definidos pela sociedade e passa viver sentimentos de inutilidade, porque lhe é inculcada a imagem de dependência, sentindo-se um peso morto”.

Os mesmos autores referem ainda que para estes idosos, é importante “encontrar novos desafios e novos interesses promotores de autonomia, sentimentos de bem-estar e interesse pela vida” (p. 272). Em suma, o exercício da concretização de vestidos e calções, para os idosos é mais uma forma de ocupação, motivação e sentido de utilidade por parte dos mesmos.

Nas crianças, o exercício da confeção de roupa irá desenvolver nelas, a motricidade fina, ou seja, “a maneira como usamos os nossos braços, mãos e dedos (...) de forma precisa, de acordo com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto” (Serrano e Luque, 2015, p.14).

Estes autores, decretam ainda que a motricidade fina é importante, na medida em que, sem competências “a criança vê o seu empenho diminuído, afetando a autoestima e a aprendizagem escolar” (p.20).

Em suma, é pretendido que este projeto envolva a escola, nomeadamente, professores/educadores, alunos/grupos de crianças, encarregados de educação e também grupos de idosos prontos a unir-se em trabalhar por uma causa nobre.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

Como praticar a cidadania na escola?

4.3.1.1. Problemas parcelares

- O que é a cidadania?
- Qual a importância da cidadania?
- De que forma é que a cidadania pode ser praticada em contexto escolar?
- Quais os direitos das crianças?
- Todas as crianças têm as mesmas oportunidades?
- Qual a importância do vestuário?

4.3.2. Destinatários

Os destinatários da nossa ação de sensibilização serão, maioritariamente, os alunos dos 1.^{os} ao 4.^{os} ano do 1.^o Ciclo do Ensino Básico. No entanto, convidamos professores, familiares e encarregados de educação a colaborar fornecendo tecidos e/ou materiais para a confeção das roupas.

4.3.3. Entidades envolvidas

Desta forma, o projeto vai ser desenvolvido numa escola do ensino privado na zona de Lisboa com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, nomeadamente dos 1.^{os} aos 4.^{os} anos de escolaridade. Deste modo, estão envolvidas diversas entidades como:

- As famílias na autorização e apoio prestado às suas crianças na envolvência do projeto;
- O Centro Paroquial São João de Brito (onde as crianças irão interagir com os idosos na concretização dos vestidos);
- A Junta de Freguesia São João de Brito que irá prestar conhecimento e apoios na concretização do projeto;
- As Lojas de tecidos para o fornecimento dos vestidos.

4.3.4. Motivação e Negociação

A fim de motivar os alunos, serão desenvolvidas atividades com os mesmos, tais como:

- Apresentação de uma imagem de uma criança que vive num país em desenvolvimento;
- Debater acerca do que é observado;

- Debater acerca do porquê da criança se encontrar nas condições que se apresentam na imagem.

4.3.5. Objetivos

4.3.5.1. *Objetivos gerais*

- Promover a interdisciplinaridade;
- Promover o trabalho de grupo;
- Participar ativamente na sociedade;
- Promover a interligação entre educação e sociedade;
- Desenvolver competências sociais como a partilha, a cooperação, o espírito de equipa e o respeito mútuo;
- Alertar para a carência de necessidades existentes em países em desenvolvimento;
- Consciencializar criticamente acerca de violações de direitos humanos;
- Refletir sobre o (in)cumprimento dos direitos humanos;
- Ter um papel interventivo na escola e no meio local;
- Conhecer aspetos da vida e da cultura de diferentes países;
- Desenvolver a consciência da igualdade dos seres humanos e do respeito pela dignidade;
- Desenvolver atitudes conducentes à reflexão, ao diálogo, à abertura de espírito e ao respeito pelas diferenças;
- Promover a união entre idosos e crianças por uma causa.

4.3.5.2. *Objetivos específicos*

- Explicar o que é a cidadania;
- Identificar a importância da cidadania;
- Definir a importância de praticar a cidadania em contexto escolar;
- Enumerar alguns direitos das crianças;
- Explicar se todas as crianças têm os mesmos direitos e oportunidades;
- Desenvolver a motricidade fina.

4.3.6. Planeamento

Este projeto de sensibilização para a confeção de roupas para crianças carenciadas, surge de uma parceria com uma ONG americana, de nome *Dress A Girl Around The World*, que visa confeccionar vestidos e calções para meninas que habitam em países carenciados, oferecendo-lhes assim, maior dignidade e proteção.

Estas atividades serão desenvolvidas numa escola e têm como objetivo principal serem desenvolvidas com alunos dos 1.^{os} aos 4.^{os} anos de escolaridade,

onde exista pelo menos uma turma de cada ano de escolaridade. Cada turma terá um dia da semana para o desenvolvimento do projeto; a sexta feira servirá para o grupo de cada turma relatar o ponto da situação.

Ao longo do projeto e nas várias fases estarão envolvidas diversas disciplinas, que irão complementar cada uma dessas fases promovendo, assim, a interdisciplinaridade.

Neste sentido é importante incrementar nas crianças objetivos, que as levem a desenvolver noções em relação ao que as rodeia, com o propósito de as despertar para o interesse e valor do projeto.

Perante as atividades que serão desenvolvidas, considero ser importante sensibilizar também as famílias para a concretização do projeto, sendo-lhes enviada uma circular com toda a informação do projeto e contemplando os materiais necessários para a realização da tarefa.

De setembro a junho irão desenvolver-se atividades como:

1.ª fase: Investigação e sensibilização

Nesta primeira fase, é necessário despertar interesse pelo projeto e sensibilizar as crianças. Deste modo, será desenvolvido uma investigação onde serão elaboradas questões acerca do que é a cidadania e qual a sua importância. A turma será dividida em grupos e terão tempo para cada um, pesquisar acerca de diversas questões. Posteriormente o porta-voz de cada grupo irá dar a conhecer aos colegas a informação que investigaram.

2.ª fase: O que é a cidadania?

Numa 2.ª fase serão mostradas duas imagens: uma imagem de crianças que vivem num país menos avançado (anexo 20) e outra de uma criança que vive num país desenvolvido (anexo 21). De seguida, será elaborado um debate, onde serão exploradas as diferenças existentes entre elas, o que é necessário ser feito para não haver tanta desigualdade no mundo e se todas as crianças têm os mesmos direitos de oportunidades. Nesta atividade é pretendido que as crianças pesquisem e recorram à prática do vocabulário, de modo a articularem de forma correta os aspetos que defendem.

Durante este projeto irão trabalhar nos seus grupos de trabalho e é relevante que as crianças se respeitem e cumpram as regras de trabalho de grupo.

3.ª fase: Como posso ajudar?

Esta fase iniciar-se-á partindo de uma história, previamente levada e escolhida por mim, para a escola. O livro escolhido insere-se no Plano Nacional de leitura e tem como nome “Viver em Sociedade”.

Perante a história que ouviram, as crianças refletirão acerca do que foi mencionado, partilhando com os colegas as suas opiniões.

Depois terão que em grupo, escolher uma história que se insira nos temas que foram abordados, tais como: direitos, respeito, tolerância, partilha, amor, desigualdade e cidadania.

4.ª fase: Mãos à obra!

Nesta fase, utilizam-se os moldes para adequar diferentes tamanhos. De seguida, cada grupo fica encarregue de confeccionar o tamanho de vestido e depois passarão à confeção de vestidos e calções. No entanto, para ajudar estas crianças, e através duma parceria com o Centro Paroquial São João de Brito, que se situa em Alvalade, os alunos aprenderão a costurar com os idosos. Para além das idas ao Centro Paroquial, será disponibilizada pela escola uma sala onde também os encarregados de educação possam participar, juntamente com os seus educandos.

Deslocar-se-ão ao Centro Paroquial, duas vezes por semana, com a professora responsável pelo projeto e com a docente titular da turma; os encarregados de educação serão convidados a participar uma vez por semana, ao fim da tarde, nas atividades de costura. Neste processo serão tiradas fotografias (com autorização prévia dos encarregados de educação) para, no fim, se poder proceder a uma exposição de vestidos e de todo o processo efetuado pelas crianças.

Este é um projeto que se concretizará dispondo de quatro horas semanais, para cada turma ir ao Centro Paroquial São João de Brito e concretizar a atividade com os encarregados de educação, até esta estar completa.

Quanto às despesas, não irão ser necessários fundos monetários, visto que o Centro Paroquial se encontra junto à instituição escolar e, neste sentido, a deslocação será feita a pé.

5.ª fase: Conclusão do projeto

Perante as atividades que foram desenvolvidas durante o ano letivo, considero ser importante apresentar o projeto aos professores, aos familiares das crianças, assim como aos idosos (com quem contactarão na concretização do projeto). Neste sentido será concretizada uma exposição com fotografias de todo o processo e com os produtos finais (vestidos realizados pelas crianças).

4.3.7. Recursos

4.3.7.1. Recursos humanos

- Diretor/a da instituição;

- Alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade;
- Professores titulares do 1.º ao 4.º ano de escolaridade;
- Funcionários;
- Encarregados de Educação;
- Familiares.

4.3.7.2. Recursos materiais

- Sala;
- Máquina de costura;
- Agulhas;
- Linhas;
- Tecidos;
- Tesouras;
- Fita métrica;
- Moldes.

Poderá ser necessário solicitar apoio logístico aos familiares das crianças, de modo a que alguns recursos sejam fornecidos pelos próprios, em prole de uma causa nobre.

4.3.8. Produtos Finais

Com este projeto pretendo que as crianças aprendam o que é a cidadania e sejam mais solidárias, não só na comunidade escolar, mas também com o mundo que as rodeia. Pretende-se que a criança aprenda a atividade de costurar, de modo a confeccionar os vestidos e calções que se doarão à ONG, *Dress A Girl Around The World*, a fim de, de serem distribuídos pelas crianças carenciadas.

Deste modo, a criança irá, não só aprender a trabalhar em grupo, como também, a enfrentar desafios que nunca se tenha deparado (confeção de vestuário). Este tipo de iniciativa tem como principal objetivo promover nas crianças um sentido mais crítico acerca da sociedade onde vivem por forma a enriquecê-la e melhorá-la.

Neste sentido, com este projeto, as crianças treinarão a motricidade fina, desenvolverão o espírito de equipa e a solidariedade, aprenderão uma atividade que é nova para muitos deles, a costura.

4.3.9. Avaliação

Do processo:

- Discussão acerca das dificuldades encontradas;
- Auto e heteroavaliação pelo aluno (anexo 22);
- Avaliação concretizada pelo professor titular da sala à medida que forem

decorrendo as atividades;

Do produto final:

- Discussão acerca de melhoramentos a fazer no projeto na escola;
- Heteroavaliação por parte dos alunos acerca das suas competências após a concretização do projeto (anexo 23);
- Avaliação concretizada e pelo professor no fim das atividades;
- Avaliação da iniciativa por parte dos professores e dos Encarregados de Educação (anexo 24).

4.3.10. Calendarização do projeto

No quadro 15 encontra-se a calendarização da atividade projeto realizada ao longo do ano letivo, de setembro a junho.

Quadro 15 – Calendarização do projeto

Atividades	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J
Motivação e Negociação										
Aquisição do material										
1.ª fase										
2.ª fase										
3.ª fase										
4ª fase										
5.ª fase										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

4.4. Considerações finais do trabalho de projeto

Ao longo deste projeto, serão abordadas várias temáticas na escola, tais como, cidadania, solidariedade, direitos das crianças, etc. Temáticas estas que têm como principal intuito, desenvolver um pensamento mais solidário nas crianças.

O projeto “Costurar para ajudar” tem seguimento numa ONG de nome, *Dress a Girl Around The World* que realiza vestidos para doar a meninas que vivem em países carenciados, e, neste momento, em Portugal, surge em 2017, *A Shorts For The Boys Around The World* que é uma espécie de subprojeto para ajudar os rapazes carenciados.

A Escola cumpre um papel fundamental na formação global de crianças e jovens e, em corroboração à aprendizagem escolar, estabelece relações interpessoais significativas e positivas, desenvolve e gere emoções e pretende adotar um estilo de vida solidário. Para Piaget (como citado em Pinto, 2012), a aprendizagem beneficia de experiências ativas por parte dos alunos com recurso a

diferentes materiais, seguidas de posterior reflexão sobre as mesmas. Ou seja, para Piaget, não se aprende decorando, mas sim experimentando, tornando essa experiência significativa para a criança.

A realização de atividades pareceu-me essencial na concretização do projeto, visto que, terão como intuito a sensibilização das crianças para a temática, assim como, a sua motivação para a execução do projeto.

O trabalho prático é fundamental no desenvolvimento da cidadania com as crianças, pois podem contactar com os problemas do quotidiano. Para Hodson (1992), (como citado em Almeida, 1998, p.43), “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude ativa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência direta, pode ser designada de atividade prática.”

A consciencialização das crianças para o mundo que as rodeia e para o desenvolvimento da cidadania surge, porque ao ser aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, também me motivaram nesse sentido e, porque as crianças são a geração do futuro, e por vezes, conseguem mudar a mentalidade dos adultos (pais, familiares...).

Termino, referindo que poderá ser um projeto essencial e benéfico. Tendo sido voluntária numa associação e ido para África contactar com outras realidades, muito diferentes das que estão à minha volta, considero ainda mais importante que as crianças sejam consciencializadas com as necessidades existentes e com a ajuda ao próximo, de modo a que haja relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construindo numa dinâmica com os espaços físico, social, histórico e cultural e colocando à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea.

Os valores da cidadania encontram-se consagrando nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, a redefinição da educação para a cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) visa implementar nas escolas, estratégias para desenvolver competências e conhecimentos ligados ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com Aprendizagens Essenciais (2017). Estas aprendizagens conseguidas a partir de uma ação de voluntariado foram significativas para a minha vida académica e serão, também, muito úteis na minha vida profissional.

REFLEXÃO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste Relatório de Estágio Profissional fez-me tomar consciência da importância do estágio profissional. Realizei os estágios ao longo da licenciatura e do mestrado. Na licenciatura, o regime era não formal e os estágios de Iniciação à Prática proporcionaram-me convivências com diferentes realidades, que me fizeram acreditar, ainda mais nesta profissão. No Mestrado, pude confrontar-me com a Prática Profissional, onde me foi possível contactar com diversas faixas etárias e vários contextos educativos, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na redação deste Relatório de Estágio tive, também, em consideração todos os momentos de Prática Profissional que decorreram ao longo de quatro semestres, abrangendo atividades/aulas observadas por mim e elaboradas por educadores, professores e estagiários em diversos Domínios e Áreas. Eu procurei abranger o máximo de conteúdos possíveis, de forma a obter um Relatório pessoal e diferenciado.

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em consideração o número de horas de estágio profissional, pude assistir e lecionar muitas atividades e aulas. No entanto, foi necessário fazer uma seleção devido à limitação estipulada pelo Trabalho Final (Relatório de Estágio Profissional).

O Mestrado permitiu que enquanto aluna beneficiasse, não só, do contacto com a Prática Educativa, mas também com a Orientação Tutorial uma vez por semana, assim como, Seminários de Contacto com a Realidade Educativa. Estes seminários, denominados de “Estágios Intensivos”, eram efetuados durante três semanas em setembro e uma semana entre o 1.º e o 2.º semestres. Os horários destes estágios estavam enquadrados com o horário do educador/professor da sala. Para Mesquita *et al.* (2019):

A prática de ensino supervisionada é o contexto no qual, para além das atitudes pessoais e sociais, se mobilizam articuladamente, com sentido sistémico, os conhecimentos construídos nas diferentes componentes do curso, pelo que deve ser acompanhada de dinâmicas fortemente questionadoras e de influência construtiva dos saberes teóricos e dos saberes que se vão construindo na prática (...). (p.83)

A elaboração deste Relatório de Estágio fez-me refletir acerca da importância da Prática Profissional. Após muitas horas de observação e de reflexão acerca de comportamentos/atitudes de crianças ou educadores/professores em estágio profissional, foi possível desenvolver determinadas experiências e conhecimentos. A realização do Relatório de Estágio, permitiu-me fazer uma reflexão mais minuciosa. A reflexão sobre aquilo que vivi, as aprendizagens que fiz, as dificuldades que senti, ao longo deste percurso, cruzando experiências e diversas vivências em vários

contextos significativos, fizeram-me aprender a ser mais madura, compreensiva e flexível. Assim sendo, durante esta caminhada, fui motivada a refletir, a planificar e até a avaliar. Estes aspetos fazem parte da formação para a docência na educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que elejo como essenciais.

Durante a Prática Profissional fui ajudada pela equipa de Prática de Ensino Supervisionada, quer isto dizer, que era acompanhada e avaliada pelo educador/professor da sala onde me encontrava a estagiar e pelas professoras da Escola Superior de Educação. As mesmas levaram-me a refletir sobre as minhas atividades/aulas e a questionar--me diversas vezes sobre as minhas capacidades, fazendo com que, todos os dias quisesse ser melhor, crescer e “provar” tanto a mim própria como à Equipa de Prática Supervisionada, as minhas competências e capacidades. Ouvi e refleti sobre as observações em relação às atividades/aulas lecionadas e recebi-as como construtivas pois ambas serviram para pensar acerca do que fiz nas práticas e do que pretendo realizar no futuro. Neste sentido, considero que é possível aprender diferentes modelos. Para Cunha (2008):

A prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção. Cada professor deverá ter a capacidade de desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o acto educativo, o qual resulta de uma reflexão sistemática e fundamentada acerca do significado das experiências da prática e das técnicas educativas baseadas na investigação (...). (p. 78)

A reflexão sobre as práticas e sobre as técnicas educativas fazem parte da aprendizagem e um bom educador ou professor aprende a vida inteira. O mais importante é que os docentes estejam atentos a novos métodos e a outras experiências. Esta profissão exige que se esteja em constante atualização e adaptação em relação ao que nos rodeia. Deste modo, considero que o ato de refletir vai sempre estar presente num educador/professor que quer evoluir, não só, como profissional, mas também a nível pessoal. Neste sentido, no futuro, caber-me-á a tarefa de colmatar os possíveis erros e falhas, que farão parte da aprendizagem que é a vida, mas só terei noção desses mesmos erros e falhas, se cumprir o meu dever e estiver em constante autocrítica. Ou seja, o professor deve investir na sua formação pessoal e profissional, para poder contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a formação de professores é muito importante na vida profissional. Na observação de aulas de outros professores com experiência, noto que a habilidade em lidar com as crianças emerge do equilíbrio de uma constante aprendizagem. A formação inicial de professores, ao longo do meu percurso académico visou as formações: científica, psicopedagógica e a prática.

Neste sentido, e para Mesquita *et al.* (2019):

A formação inicial de professores comporta três componentes (...): a formação científica (os conhecimentos da área ou áreas do saber científico que o professor ensina); a formação psicopedagógica teórica (os conhecimentos das diversas áreas das ciências da educação); a formação prática (a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do “saber ser” e do “saber estar” como professor.” (p.8)

Um educador ou professor também deve transmitir bons valores, dando afeto e procurando proporcionar o bem-estar nas suas crianças/alunos e o equilíbrio emocional das mesmas. Para Marques (2001, p.144), “o professor assume-se como exemplo e como mentor dos alunos, devendo tratar os alunos com respeito, com carinho e com firmeza (...)”.

Estes anos na Escola Superior de Educação João de Deus, ensinaram-me que o mais importante na vida é sermos trabalhadores, persistentes e adquirirmos resiliência. Enquanto educadora/professora devo desenvolver a capacidade de atingir os meus objetivos e ultrapassar todos e quaisquer obstáculos, que possam surgir enquanto docente, em benefício dos meus futuros alunos.

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

No futuro, enquanto educadora ou professora, pretendo continuar a aprender e a estudar, uma vez que esta habilitação constitui apenas um começo da vida profissional. Observei vários contextos educacionais e no futuro precisarei de estar informada e atualizada, focada e atenta a novas metodologias para ser uma boa profissional. Sinto que ainda tenho muito para aprender, que quero ser humilde, flexível, crítica, investigativa, atualizada, envolvendo-me em projetos e trabalhando em equipa, melhorando todos os dias, sem nunca perder a determinação, a persistência e a coragem, pois “os sonhos precisam de persistência e coragem para serem realizados” (Augusto Cury, 2004).

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania/Guia de educação para a cidadania em contexto escolar...boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Aguado, M. J. D. (2018). Aprendizagem cooperativa. In A. Solteiro (ed.). *Manual de formação docente*. (117-154). Lisboa: Santillana.

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura/Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica/Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Aranão, I. V. D. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever/Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. (2008). Desenvolver a aprendizagem ativa de competências através da literatura. In O. Sousa e A. Cardoso (Orgs.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortografia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bolivar, A. (2000). A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em espanha? In F. Trillo (coord.), *Atitudes e valores no ensino* (p.123-170). Lisboa: Instituto Piaget.

- Boujon, C. & Quaireau, C. (2001). *Atenção e sucesso escolar*. Porto: Rés-editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. R. & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Cardoso, A. (2008). Desenvolver competências de análise linguística. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolve competências em língua portuguesa* (p.137-172). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carvalho, T. R. (orgs.) & Lemos, M. S. (2002). *Aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. A. S. C. & Carvalho, G. S. (2006). *Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação/ Um estudo sobre as práticas de educação para a saúde, dos enfermeiros*. Lisboa: Lusociência.
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projeto/Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Charpak, G. (1996). *As ciências na escola primária/ Uma proposta de ação*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51-59.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Cury, A. (2004). *Nunca desista dos seus sonhos*. Brasil: Editora Sextante.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins Escola João de Deus.

Direção-Geral de Educação [DGE] (2001). *Currículo nacional do ensino básico — — Competências essenciais*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação [DGE] (2017). *Aprendizagens essenciais – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Dohme, V. (2007). *Jogando. O valor educacional dos jogos. Jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Espada, J. P. (2005). *Técnicas de grupo – Recursos práticos para a educação*. Brasil: Editora Vozes.

Espejo-Saavedra, I. A. & Agüera, I. M. A. (colab) (2008). *Brincar e aprender na primeira infância/atividades, rimas e brincadeiras para a educação na infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.) (1993). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Porto: Edições ASA.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Porto: Texto Editores.

Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim de infância. In F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa – Porto: Lidel.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação do quotidiano da sala da aula*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. (1999). *A convenção dos direitos da criança e a legislação portuguesa*. Lisboa: Civitas.

Formosinho, J. (org.), Katz, L., Mclellan, D. & Lino, D., (1996). *Educação pré-escolar/ A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Freitas, L. V. & Freitas, C. V (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia em participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O trabalho de projeto em pedagogia em participação* (pp.49-81). Porto: Porto Editora.

Girolitto, P. (1993). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Lisboa: Didática Editora.

Goulart, I. B. (org.), Alves, A. C. S., Saraiva, J. A. F., Fonseca, M. A. & Andrade, R. C. (1997). *A educação na perspetiva construtivista. Reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Brasil: Editor Vozes.

Hall, P.S. & Hall, N. D. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.

Hodson, D. (1992). *Assessment of practical work: some considerations in Philosophy of science*. *Science & Education*, Vol. 1, 115-144.

Jesus, J. M. S. (2012). *Expressão físico motora*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

King, A. (2001). *Matemática divertida. Fazer frações*. Gaia: ABZ Editores e Distribuidores.

Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei N.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto e pela Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto).

Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. Em H. V. Caetano, M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências*, volume 1, (pp. 79-97). Lisboa: ME-DES.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.

Lemos, A. & Maia, C. (2003). *Guia da criança/Alimentação, higiene e segurança*. Lisboa: Guias Práticos.

Lemos, L. (2011). *O trabalho criativo e a sua colaboração na alfabetização de crianças*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Lisboa: Vozes.

Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. S., (2016). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.

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.

Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, R. (2001). *Saber educar/Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007a). *Educação em ciências e ensino experimental/Formação de professores* (2.^a edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007b). *Flutuação em líquidos/ Guião didático para professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência/Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, A. J. (s.d). *Enciclopédia geral da educação*. Lisboa: Oceano Grupo Editorial.

Matos, J. M. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matos, F. (2006). *Educação para cidadania/Guião para a sustentabilidade – carta da terra*. Lisboa: Ministério da Educação.

Medeiro, J. & Cortez, M. (2018). Gestão das emoções na sala de aula. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, p. 80-89.

Melo, P. & Costa, M. (2016). *Gramática plim*. Lisboa: Texto Editores.

Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J. (2019). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ministério da Educação [ME] (2006). *Organização curricular e programas*. (4.^a edição). Departamento da Educação Básica.

Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Edições Cosmos.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania/Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA Editores.

Novakowski, J. (2007). Developing “Five-ness” in Kindergarten. *Teaching Children Mathematics*, 14 (4), 226-231.

Pereira, J. D. L. & Lopes, M. S. (2009). *A animação sociocultural na terceira idade*. Lisboa: Intervenção.

Pessanha, A. M. A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pinto, S. (2012). *Materiais estruturados: qual o seu papel na aprendizagem dos primeiros números?* Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade/Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto editora.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler/Atividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores.

Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Ramos, V. M. B. & Cortez, M. (2016). O currículo na valência de creche. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 17-26.

Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Málaga: Universidade Málaga.

Reis, P. C. (2013). Educação Infantil e Intervenção Psicopedagógica. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 1, 66-76.

Reis, P. C. P. & Silveira-Botelho, A. T. (2016). O que as famílias não (sabem) sobre a educação de infância, contribuições para uma melhor prática educativa. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 70-80.

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

- Ribeiro, L. C. (1999). *A avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C., & Mesquita, E. (2017). *Formação inicial de professores/A supervisão pedagógica no âmbito do processo de bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. (Tese de doutoramento). Málaga: Universidade de Málaga.
- Ruivo, I. M. S. (2017). Ler e escrever. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 32-46.
- Santos, R. (2018). *Intervenção psicológica com ludoterapia*. Lisboa: PACTOR.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. E., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade/As crianças como atores sociais*. Porto Editora: Porto.
- Serrano, J. M. & Almeida, J. M. (2016). Importância da educação física no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50.
- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Factor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Silva, M. A. L. S. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita/Atividades de expressão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Lisboa: Edições ASA.
- Sousa, O. C. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura*. In Fernando Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais Escola Superior de Educação de Lisboa.

Teixeira, M. B. (2008). *O traje regional português e o folclore*. In Percursos de Interculturalidade. M. F., Matos, A. T. (coords.). Portugal. Percursos de interculturalidade. Lisboa: Paulinas Editora.

Tenreiro-Veira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o pensamento crítico/Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Thouin, M. (2004). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos. Nos ensinamentos pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Thouin, M. (2010). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias*. Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T.(coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Villas-Boas, M. A., (2001). *Escola e família/Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedade multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Xypas, C. (1997). *Piaget e a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Referências Eletrônicas

Alves, L. M. (2009). A função social da história. *Ef@bulations/ Ef@bulações*, 5, 18-22.

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1990).

Recuperado de

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004

(2018, abril). *Dress a girl around the world*. (2018, abril).

Recuperado de

<http://dressagirlpt.blogspot.pt>

Ministério de Saúde (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*.

Recuperado de

<https://docplayer.com.br/12128908-Ministerio-da-saude-plano-nacional-de-saude-doc-trabalho-11-02-2004.html>

Pinto, C. (2017, julho). Vestidos que mudam vidas. *Notícias magazine*.

Recuperado em 11 de maio, de

<https://www.noticiasmagazine.pt/2017/dress-a-girl-around-the-world/>

Zanotto, M. (2003). *Recontar Histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*.

Recuperado de:

<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>

ANEXOS

**Anexo 1 – Proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem
à Escrita**

Proposta de trabalho

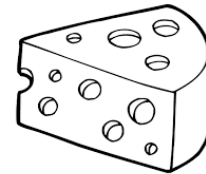
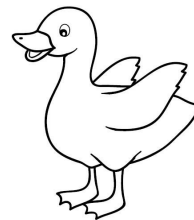
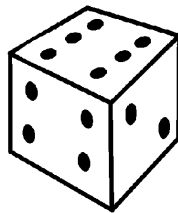
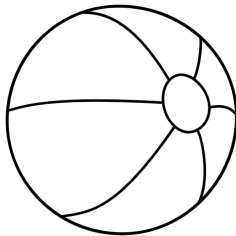
Nome: _____

Data: ____ - ____ - ____

1. Circunda as consoantes **p** e **d**.

a p q c d b v j x p i c d b h n q

2. Pinta as imagens cujo nome inicia com as letras **p** e **d**.



**Anexo 2 – Grelha de correção da proposta de atividade no domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Grelha de Avaliação					
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	4	4	2	10	
Crianças					
C1	2	2	2	6	Suficiente
C2	4	1	0	5	Suficiente
C3	2	4	0	6	Suficiente
C4	0	0	1	1	Fraco
C5	2	4	2	8	Bom
C6	3	4	2	9	Muito Bom
C7	2	0	1	3	Insuficiente
C8	4	4	0	8	Bom
C9	4	4	2	10	Muito Bom
C10	4	1	1	6	Suficiente
C11	4	0	1	5	Suficiente
C12	4	2	2	8	Bom
C13	2	4	0	6	Suficiente
C14	4	4	0	8	Bom
C15	2	1	1	4	Insuficiente
C16	4	4	2	10	Muito Bom
C17	4	4	0	8	Bom
C18	4	4	2	10	Muito Bom
C19	4	4	2	10	Muito Bom
C20	1	1	1	3	Insuficiente
C21	1	1	1	3	Insuficiente
C22	4	4	0	8	Bom
C23	4	4	2	10	Muito Bom
C24	4	1	1	6	Suficiente
Média da turma	3,04	2,58	1,08	6,71	Suficiente

Anexo 3 – Proposta de trabalho na disciplina de Matemática

Proposta de trabalho de Matemática – 3.º Ano

Nome: _____

Data: ____-____-____

1. Pinta $\frac{1}{4}$ de cada figura.



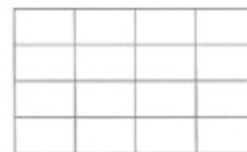
A



B



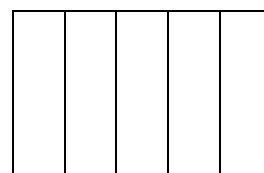
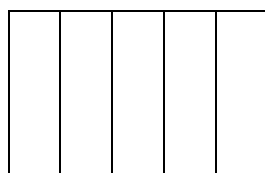
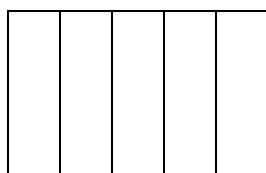
C



D

2. Os três chocolates que estão representados na figura abaixo são iguais e estão divididos em partes iguais. Os chocolates foram distribuídos igualmente por cinco amigos: o Pedro, o Henrique, a Marta, a Inês e o Jorge.

- 2.1. Pinta, a lápis de cor, na figura, a quantidade de chocolate que o Henrique recebeu.



- 2.2. Completa as afirmações seguintes com a fração adequada.

2.2.1. Cada criança recebeu _____ de chocolate.

2.2.2. Os três rapazes juntos receberam _____ de chocolate.

3. A Maria decidiu plantar batatas, cenouras e nabos no campo que existe em frente à sua casa.

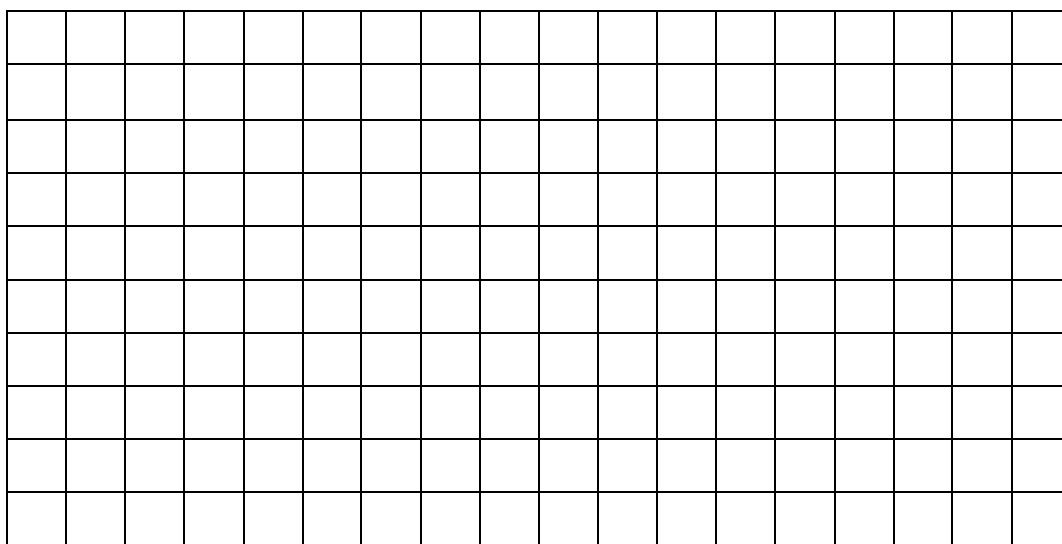
Depois de pensar, decidiu fazer as plantações do seguinte modo:

- Metade do campo com batatas;
- O resto do campo seria plantado com $\frac{1}{3}$ de nabos e o restante com cenouras.

3.1. Imaginando que o seguinte retângulo é o campo, faz um esquema representando cada uma das plantações.

Pinta com as cores a seguir indicadas:

- Batatas – verde
- Nabos – roxo
- Cenouras – laranja



**Anexo 4 – Grelha de correção da proposta de trabalho na disciplina de
Matemática**

Grelha de Avaliação						
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	2	1	4	3	10	
Alunos						
A1	2	1	2	3	8	Bom
A2	0,5	1	2	3	6,5	Suficiente
A3	0	1	4	1	6	Suficiente
A4	2	1	4	0	7	Bom
A5	2	1	4	3	10	Muito Bom
A6	2	1	4	3	10	Muito Bom
A7	2	1	4	3	10	Muito Bom
A8	2	1	4	3	10	Muito Bom
A9	2	1	0	0	3	Insuficiente
A10	1,5	1	4	3	9,5	Muito Bom
A11	0,5	1	4	1	6,5	Suficiente
A12	1,5	1	4	1	7,5	Bom
A13	1	1	4	0	6	Suficiente
A14	2	1	4	1	8	Bom
A15	2	1	0	1	4	Insuficiente
A16	0,5	1	0	1	2,5	Fraco
A17	0,5	1	4	1	6,5	Suficiente
A18	0,5	1	4	1	6,5	Suficiente
A19	2	1	4	3	10	Muito Bom
A20	2	1	4	3	10	Muito Bom
A21	2	1	4	3	10	Muito Bom
A22	2	1	2	1	6	Suficiente
A23	1,5	0	0	1	2,5	Fraco
Média da turma	1,48	0,96	3,04	1,74	7,22	Bom

Anexo 5 – Proposta de trabalho na disciplina de Português

Nome: _____

Data: ____ - ____ - ____

1. Lê o texto seguinte com atenção.

A andorinha e o cisne

A andorinha acabara os seus preparativos de viagem.



Nervosa, ao pé dos seus filhos, aguardava as companheiras, porque a viagem era coletiva, e batia as asas como a querer certificar-se do seu bom funcionamento. A uma curta distância, um cisne permanecia silencioso, olhando para as águas que o sustinham. Nunca trocara palavras com ele, porque o cisne jamais levantara a cabeça para fixar e também porque não podia perder o seu tempo a conversar com alguém que não lhe ligasse importância. Mas desta vez, enquanto esperava as companheiras, resolveu, para passar tempo, dizer-lhe fosse o que fosse. E um pouco à toa principiou:

- Quer vir passear connosco?
- Não gosto de viajar.
- Porque razão meu amigo? Viajar encanta, instrui! Voar pelo azul! Veremos raças diferentes, países, outras paisagens! Venha daí, há de gostar!
- Não insista, minha amiga.
- Quer dizer que não gosta de voar?
- Tenho o bom senso, felizmente, das minhas necessidades.



10

15

20

E acrescentou sem se mexer:

- Quem viaja pouco adianta. Tudo está dentro de nós.

António Botto, *Contos*, Livraria Bertrand, 1912

Leitura

1. A andorinha fizera os preparativos para a viagem. Sabes de que viagem se trata?

2. Explica por palavras tuas o significado da expressão: “a viagem era coletiva”.

3. Por que razões a andorinha nunca falara com o cisne?

Vocabulário

1. Procura no texto as palavras sinónimas às que seguem.

calado _____ ensina _____
jornada _____ carências _____

Ortografia

1. Forma verbos a partir das palavras seguintes.

aviso

frágil

análise

cicatriz

suave

Gramática

1. “A andorinha estava nervosa e preparava a sua viagem.” Reescreve a frase...

- | | |
|---|---|
| a) ... no futuro do indicativo. | e) ... com o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético. |
| b) ... no pretérito perfeito do indicativo. | f) ... substituindo o nome “andorinha” por um pronome pessoal |
| c) ... no presente do condicional. | |
| d) ... no plural. | |

a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____

Anexo 6 – Grelha de correção da proposta de trabalho na disciplina de Português

Grelha de Avaliação						
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	4	1	2	3	10	
Alunos						
A1	4	0,75	1,6	2	8,35	Bom
A2	3,5	1	2	1	7,5	Bom
A3	2,3	0,5	1	1	4,8	Insuficiente
A4	0,5	1	1	0	2,5	Fraco
A5	0,1	0,75	2	0	2,85	Fraco
A6	3,3	0,5	1,2	2	7	Bom
A7	1	0,25	0,4	0	1,65	Fraco
A8	2,5	0,75	0,8	2	6,05	Suficiente
A9	3	1	2	2	8	Bom
A10	1,6	0,75	1,4	1	4,75	Insuficiente
A11	3	0,75	1,6	2	7,35	Bom
A12	3,8	1	1,8	2	8,6	Bom
A13	2	1	1,2	2	6,2	Suficiente
A14	4	0,75	1,2	2	7,95	Bom
A15	3,5	0,75	1	2	7,25	Bom
A16	2,1	1	1,6	1	5,7	Suficiente
A17	2,5	0,75	1,6	2	6,85	Suficiente
A18	3	1	1,6	2	7,6	Bom
A19	1,1	1	1,4	1	4,5	Insuficiente
A20	2,5	1	2	3	8,5	Bom
A21	3,8	0,75	2	2	8,55	Bom
A22	3,8	0,75	2	0	6,55	Suficiente
A23	1,5	0,5	0,4	0	2,4	Fraco
A24	0,5	0	1	0	1,5	Fraco
Média da turma	2,45	0,76	1,41	1,33	5,96	Suficiente

Anexo 7 – Proposta de trabalho na disciplina de Estudo do Meio

Protocolo Experimental – 1.º ano

Nome: _____

Data: ____ - ____ - ____

Flutua ou não flutua

1. Introdução







A flutuação de um objeto depende da sua densidade e do líquido em que é introduzido. Deste modo, a interpretação da flutuação de um dado objeto num líquido passa por compreender qual a característica deste que determina o seu comportamento.

2. Questão problema

Flutua ou não flutua em água?

3. Previsões

3.1. Coloca uma cruz (X) na hipótese que pensas ser a mais correta.

Material	Flutua	Não flutua
		
		
		
		
		
		

4. Material

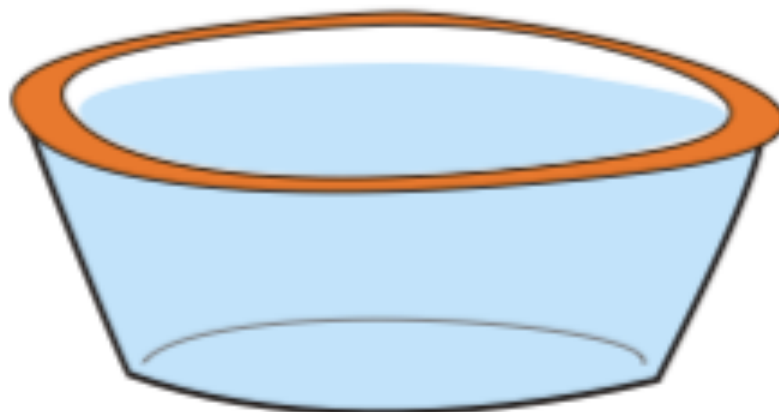
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Procedimentos

- 5.1. Pega num objeto de cada vez e coloca-o na água;
- 5.2. Observa o que acontece;
- 5.3. Regista os resultados.

6. Resultados

- 6.1. Após realizares a experiência, desenha no fundo do recipiente os objetos que não flutuam e à superfície os objetos que flutuam. Legenda-os.



7. Conclusão

- 7.1. Coloca um V nas afirmações verdadeiras e um F nas afirmações falsas.
 - 7.1.1. Um objeto flutua na água quando não vai ao fundo. ____
 - 7.1.2. A dimensão dos objetos influencia se eles flutuam ou não flutuam.

 - 7.1.3. Os objetos que flutuam são menos densos que a água. ____

Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de trabalho na disciplina de Estudo do Meio

Grelha de Avaliação						
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	Sem Cotação	2	4	4	10	
Alunos						
A1	Sim	2	3	4	9	Muito Bom
A2	Sim	2	4	1	7	Bom
A3	Não	1,8	4	2	7,8	Bom
A4	Sim	2	2	4	8	Bom
A5	Sim	1	4	2	7	Bom
A6	Sim	1,8	4	0	5,8	Suficiente
A7	Sim	2	3	2	7	Bom
A8	Sim	0	3	2	5	Suficiente
A9	Sim	1,5	3	2	6,5	Suficiente
A10	Sim	2	4	4	10	Muito Bom
A11	Não	2	4	1	7	Bom
A12	Sim	2	2	4	8	Bom
A13	Não	0	4	2	6	Suficiente
A14	Sim	2	4	4	10	Muito Bom
A15	Sim	1,5	2	4	7,5	Bom
A16	Não	2	4	2	8	Bom
A17	Sim	2	4	4	10	Muito Bom
A18	Sim	0	4	4	8	Bom
A19	Não	1,8	3	2	6,8	Suficiente
A20	Sim	2	4	0	6	Suficiente
A21	Sim	1	3	4	8	Bom
A22	Sim	2	4	4	10	Muito Bom
A23	Sim	1,6	3	2	6,6	Suficiente
Média da turma	Sim	1,57	3,43	2,61	7,61	Bom

Anexos 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 – Moldes para a confecção de vestidos para meninas

NÍVEL 2
(INTERMÉDIO)

DRESS A GIRL AROUND THE WORLD
PORTUGAL
VESTIDO

O Projecto Dress a Girl Around the World foi fundado pela Rachel Eggun Cinnader em 2009 e consiste, basicamente, em fazer vestidos para meninas de países que vivem abaixo do índice de pobreza mundial. O Projecto já distribuiu mais de 500 mil vestidos por 81 países. Ele tem uma etiqueta própria que está em cada vestido. A presença da etiqueta reduz o risco de violência sexual contra essas meninas pois os "predadores" identificam que essas meninas são protegidas por uma ONG. Além disso as meninas adoram receber os vestidos novos o que melhora muito a sua auto-estima e confiança. Existem algumas "regras" para aderir ao projecto: aceitamos vestidos feitos de acordo com a tabela, em tecidos de algodão, não transparente, não branco e não de cor clara. Não aceitamos donativos em dinheiro, apenas de tecidos novos de algodão, linhas de coster e elásticos de 8/10 mm. Todo o trabalho de costura é feito pelas voluntárias e entregue em mão ou por correio nas lojas associadas Craft Company em Cascais e Rosapomposa em Lisboa. A colocação das etiquetas será feita somente nas duas lojas associadas ao projecto autorizadas para o efeito.

Obrigada por colaborar! **Vivessa Têxteis**

Anexo 9: Vestido com mangas

Dress a Girl around the world - Portugal

Como fazer um vestido

Tabela de tamanhos e medidas

Tamanho	Vestido 1 unidade Altura x Largura	Manga 2 unidades Comprimento x largura	Bolso 2 unidades
XS 1 - 2 anos	45 x 75 cm	30 x 18 cm	15 x 15 cm
S 3 - 4 anos	65 x 90 cm	36 x 20 cm	17 x 15 cm
M 6 - 8 anos	75 x 100 cm	38 x 22 cm	20 x 18 cm

Preparar os tecidos

Para o corpo do vestido

Corte um pedaço de tecido de acordo com o tamanho que vai fazer. O tecido deve ser novo, de algodão e não transparente, nem branco ou de cor clara.

Para as mangas

Corte dois pedaços de tecido de acordo com o tamanho que vai fazer. Corte o molde da cava. Dobre ao meio o tecido e corte de acordo com o molde. Faça o mesmo para a outra manga.

Para o bolso

Corte dois dos tecidos de acordo com o tamanho que vai fazer. Junte, frente com frente os dois tecidos, se quiser, arredondando a parte de baixo. Coste pelo risco deixando uma abertura. Corte o excesso de tecido e vire pela frente. Passe a ferro.

Anexo 10: Como fazer o vestido

Como fazer:

- Dobre ao meio o tecido para o corpo do vestido, com a frente do tecido para fora.
- Cose na altura a 0,5 cm da orla do tecido.
- Vire o tecido e faça uma costura inglesa, ou seja, vire o tecido pelo avesso e faça uma costura a 1 cm de distância da beira, deixando a orla do tecido dentro.
- Dobre as manga ao meio.
- Cosa-as como na imagem. Chuleie.
- Coloque as mangas já cosidas em cima do tecido para o corpo, com as costuras centradas, e marque um molde igual ao da manga deixando a costura do lado de fora.
- Corte pelo marca que fez.
- Vire a manga pela frente e faça coincidir a costura da manga com o centro da cava do corpo do vestido. Coloque os tecidos frente com frente.
- Cosa-os juntos e chuleie.
- Faça o mesmo para a outra manga.
- Faça uma bainha no decote dobrando 0,5 cm e depois 1 cm, e deixe uma pequena abertura. Faça passar um elástico, com a ajuda de um alfinete de arna. Faça a bainha nas mangas e em baixo dobrando 0,5 cm e depois 1 cm.
- Cosa o bolso com ponto direito ou com ponto decorativo do centro do vestido, rematando no início e no fim.
- Está pronto a entregar para ser cosida a etiqueta.

Anexo 11: Moldes para o vestido

Molde das cavas

Nota importante:
- Ao imprimir o molde verifique as definições da sua impressora, deve ser impresso em tamanho real
- Verifique as medidas depois do molde impresso com as medidas que estão nesta folha.

Para onde mandar ou entregar os vestidos:

The Craft Company
Praça Dr. Francisco Sá Carneiro, 4B
2750-350 Cascais

Rosapomposa
Rua Prof. Alfredo de Sousa, 10A
1600-168 Lisboa

IMPORTANTE:
Os moldes dos modelos dos vestidos e dos calções da Dress a Girl Around the World Portugal são propriedade da organização. Não é permitido o seu uso para fins comerciais.

Anexo 12: Moldes para as mangas

NÍVEL 3
(AVANÇADO)


DRESS A GIRL AROUND THE WORLD
PORTUGAL
VESTIDO COM ALÇAS



O Projecto Dress a Girl Around the World foi fundado pela Rachel Egan Cinnader em 2009 e consiste basicamente, em fazer vestidos para meninas de países que vivem abaixo do índice de pobreza mundial. O Projecto já distribuiu mais de 500 mil vestidos por 81 países. Ele tem uma etiqueta própria que está em cada vestido. A presença da etiqueta reduz o risco de violência sexual contra essas meninas pois as "predadoras" identificam que essas meninas são protegidas por uma ONG. Além disso as meninas adoram receber os vestidos novos o que melhora muito a sua auto-estima e confiança.

Existem algumas "regras" para aderir ao projecto: aceitamos vestidos feitos de acordo com a tabela, em tecidos de algodão, não transparente, não branco e não de cor clara. Não aceitamos doações em dinheiro, apenas de tecidos novos de algodão, linhas de costur e elásticos de 8/10 mm. Todo o trabalho de costura é feito pelas voluntárias e entregue em mão ou por correio nas lojas associadas Craft Company em Cascais e Rosapomposa em Lisboa. A colocação das etiquetas será feita somente nas duas lojas associadas ao projecto autorizadas para o efeito.


Obrigada por colaborar! VIVESSA CAMPUS



Dress a Girl around the world - Portugal

Como fazer o **Vestido de alças**

Tabela de tamanhos e medidas




Tamanho	Vestido 1 unidade Altura x Largura	Fita 2 unidades Comprimento	Elastico 2 unidades Comprimento	Bolso 2 unidades
XS 2-3 anos	45 x 70 cm	54 cm	16 cm	15 x 15 cm
S 4-5 anos	65 x 90 cm	60 cm	19 cm	17 x 15 cm
M 6-8 anos	75 x 100 cm	70 cm	21 cm	20 x 18 cm

Preparar os tecidos


Para o corpo do vestido

Corte um pedaço de tecido de acordo com o tamanho que vai fazer. O tecido deve ser novo, de algodão e não transparente, nem branco ou de cor clara.
Se preferir pode juntar vários tecidos até atingir o tamanho desejado.





Para o bolso

Controle os dois tecidos de acordo com o tamanho que vai fazer. Junte, frente com frente os dois tecidos, se quiser, arredonde a parte de baixo. Cosa pelo risco deixando uma abertura. Corte o excesso de tecido e vire pela frente. Passe a ferro.



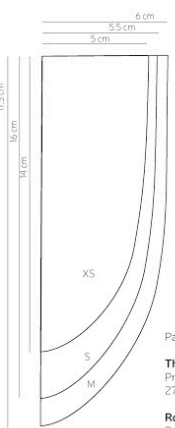
Para as alças (opcional)

Corte uma tira de tecido de preferência na diagonal do tecido e faça com a ajuda de um ferro de engomar uma tira de viés. Marque com o ferro 1 cm para dentro de cada lado da tira e depois dobre-a ao meio e vinque.

Anexo 13: Vestido com alças

Anexo 14: Como fazer o vestido



Molde das cavas

Nota importante:


- Ao imprimir o molde verifique as definições da sua impressora, deve ser impresso em tamanho real
- Verifique as medidas depois do molde impresso com as medidas que estão nesta folha.

Para onde mandar ou entregar os vestidos:

The Craft Company
Praça Dr. Francisco Sá Carneiro, 4B
2750-350 Cascais

Rosapomposa
Rua Prof. Alfredo de Sousa, 10A
1600-188 Lisboa

IMPORTANTE:
Os moldes dos modelos dos vestidos e dos calções da Dress a Girl Around the World Portugal são propriedade da organização. Não é permitido o seu uso para fins comerciais.



Anexo 15: Moldes para as mangas

Anexos 16, 17 e 18 e 19 – Moldes para a confecção de calções para meninos

**SHORTS FOR BOYS AROUND THE WORLD
PORTUGAL**

**NÍVEL
1
(BÁSICO)**



É com muita alegria que anunciamos o Shorts for Boys Around the World - Portugal a quem estiver interessado a experimentar os moldes que aqui apresentamos.

O tecido utilizado deve ser de algodão que não seja fino, opaco, de cor e padrão ao gosto masculino (evitar as cores muito claras e o preto).

Não aceitamos doativos em dinheiro. Pode contribuir dando com tecidos, línhas e elásticos, ou costurando os calções.

Tanto o seu contributo como o seu trabalho final podem ser entregues no atelier solidário perto de si.

A colocação das etiquetas será feita por estes mesmos ateliers solidários ao projecto autorizados para o efeito.

Obrigada pela sua colaboração!

VANESSA LANGE

Shorts for Boys

Anexo 16: Calções

Shorts for boys around the world - Portugal

Como fazer uns calções

Shorts for Boys
AROUND THE WORLD

Tabela de tamanhos e medidas

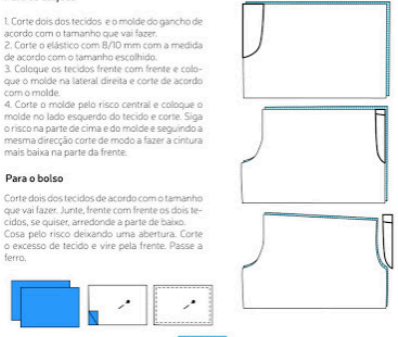
Tamanho	Tecido 2 unidades	Molde	Bolso 2 unidades	Elástico
S	48 cm x 38 cm	S	10 cm x 8 cm	45 cm
M	55 cm x 43 cm	M	12 cm x 10 cm	55 cm
L	60 cm x 47 cm	L	15 cm x 12 cm	65 cm

Para os calções

1. Corte dois dos tecidos e o molde do gancho de acordo com o tamanho que vai fazer.
2. Corte o elástico com 8/10 mm com a medida de acordo com o tamanho escolhido.
3. Coloque os tecidos frente com frente e coloque o molde na lateral direita e corte de acordo com o molde.
4. Corte o molde pelo risco central e coloque o molde no lado esquerdo do tecido e corte. Siga o risco na parte de cima e do molde e seguindo a mesma direcção corte de modo a fazer a cintura mais baixa na parte da frente.

Para o bolso

Corte dois dos tecidos de acordo com o tamanho que vai fazer. Junte, frente com frente os dois tecidos, se quiser, arredonde a parte de baixo. Cosa pelo risco desenhando uma abertura. Corte o excesso de tecido e vire pela frente. Passe a ferro.

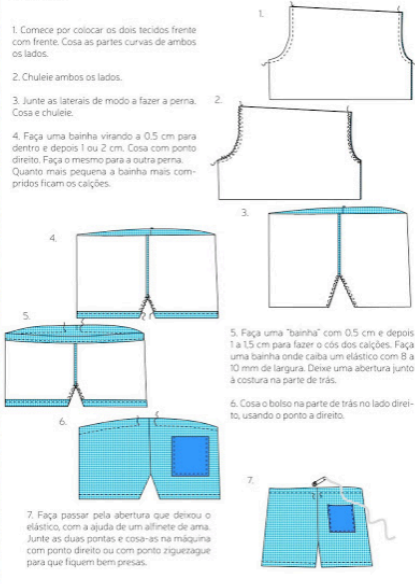


Shorts for Boys

Anexo 17: Tamanhos e medidas

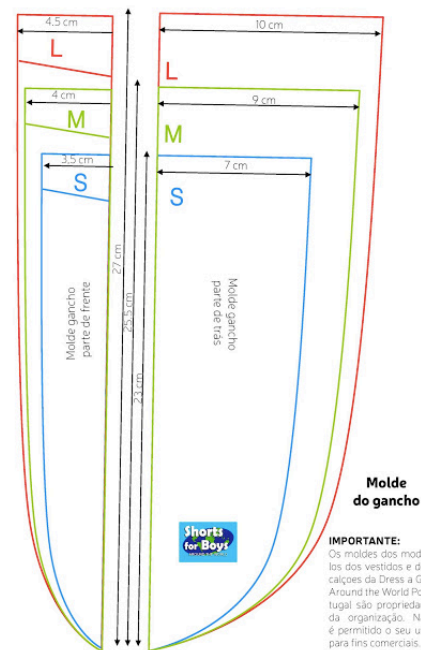
Como fazer:

1. Comece por colocar os dois tecidos frente com frente. Cosa as partes curvas de ambos os lados.
2. Chuleie ambos os lados.
3. Junte as laterais de modo a fazer a perna. Cosa e chuleie.
4. Faça uma bainha virando a 0,5 cm para dentro e depois 1 ou 2 cm. Cosa com ponto direito. Faça o mesmo para a outra perna. Quanto mais pequena a bainha mais compridos ficam os calções.
5. Faça uma "bainha" com 0,5 cm e depois 1 a 1,5 cm para fazer o cós dos calções. Faça uma bainha onde caiba um elástico com 8 a 10 mm de largura. Deixe uma abertura junto à costura na parte de trás.
6. Cosa o bolso na parte de trás no lado direito, usando o ponto a direito.
7. Faça passar pela abertura que deixou o elástico, com a ajuda de um alfinete de ama. Junte as duas pontas e cosa-as na máquina com ponto direito ou com ponto ziguezague para que fiquem bem presas.



Shorts for Boys

Anexo 18: Moldes para os calções



Anexo 19: Moldes para o gancho

Anexo 20 – Crianças num país em desenvolvimento



Anexo 21 – Criança num país desenvolvido



Anexo 22 – Auto e heteroavaliação dos alunos no produto final

Auto e heteroavaliação				
	Ins.	Suf.	Bom	MB
A tua avaliação:				
Mostrei interesse.				
Senti-me motivado(a).				
Adquiri conhecimentos.				
Realizei todas as atividades propostas.				
Fiz um bom uso do material.				
Colaborei com os colegas				
Manifestei sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo meu trabalho e pelo dos outros.				
Desempenho da turma/dos grupos:				
Participou nas atividades				
Respeitou as regras de trabalho de grupo				
Apresentou sugestões				
Colaborou com os colegas na resolução de problemas				
Realizou as tarefas que lhe foram atribuídas dentro do grupo atempadamente				
Mostrou interesse				

Legenda: Ins. – Insuficiente; Suf. – Suficiente; Bom – Bom; MB – Muito Bom.

Anexo 23 – Avaliação das competências dos alunos

Escola

Nome: _____ Nº: _____ Ano: _____

Data: ____ - ____ - ____

1. O que entendes por cidadania?

2. Sentes que todas as crianças têm as mesmas oportunidades que tu? Justifica a tua resposta.

3. Menciona 4 direitos das crianças.

4. Gostaste das atividades que foram realizadas?

Sim Não

4.1. O que gostaste mais? Porquê?

4.2. O que gostaste menos? Porquê?

5. Se conhecesses um menino que estivesse a passar dificuldades, o que farias para o ajudar?

**Anexo 24 – Avaliação da iniciativa por parte dos professores e dos
Encarregados de Educação**

Ficha de avaliação aos Professores e Encarregados de Educação

Gostaria de saber a sua opinião acerca da atividade realizada.

I. Coloque uma cruz (X) no indicando a sua resposta.

1- Está satisfeito pelo seu educando(a) estar a disponibilizar tempo do seu horário escolar para este tipo de iniciativas?

Excelente Muito Bom Bom Suficiente Insuficiente

2- Acha importante que o seu educando(a) participe neste tipo de iniciativas?

Excelente Muito Bom Bom Suficiente Insuficiente

3- Gostava de participar?

Sim Não

II. Responda, por favor, às seguintes questões.

1- Considera relevante este tipo de atividades nas escolas?

2- Quais os domínios que considera que são desenvolvidos na escola?

3- Considera que haja algum aspeto a melhorar no projeto ou na dinâmica aplicada?

Obrigada pela sua opinião!