

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**

Sara Filipa Borges São Bento

Lisboa, agosto de 2017

**Escola Superior de Educação João de Deus**

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

**Estágio Profissional I,II e III**

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Sara Filipa Borges São Bento**

**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 Isabel Maria Silva Ruivo**

**Lisboa, agosto de 2017**



### Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Isabel Maria Silva Ruivo

coorientador/a (nome completo) .....

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

..... Sara Filipa Borges São Bento

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em .....

..... Educação  
Profa. Escolas e Ensino do 1.º ciclo do Ensino  
Básico

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

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

Lisboa, 31 de julho de 2017

O/A Orientador/a

  
.....  
(Assinatura)

(Assinatura)

## **Agradecimentos**

Nesta etapa final do meu percurso acadêmico, tenho que agradecer a todos aqueles que estiveram presentes na minha e que de uma forma direta ou indireta, me auxiliaram e apoiaram para a concretização da minha formação profissional.

Começo por agradecer ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, enquanto presidente da Associação de Jardins-Escola João de Deus e diretor da Escola Superior de Educação João de Deus. À minha querida orientadora, Professora Doutora Isabel Maria Silva Ruivo, por todo o apoio manifestado, que constituiu uma reflexão estimulante, contribuindo para a minha aprendizagem, mas sobretudo, pela sua incansável disponibilidade, profissionalismo e, acima de tudo, pelo seu afeto dando-me o privilégio de conhecer um modelo notável de Ser humano e de excelência na profissão.

Não posso deixar de agradecer a todos os docentes e não docentes, que contribuíram imenso para o meu crescimento e formação profissional. Um agradecimento especial para a Professora Doutora Maria Filomena Caldeira por todo o cuidado que me dispensou.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família maravilhosa, principalmente aos meus pais por me proporcionarem uma educação ao nível do ensino superior, aos meus irmãos, avós, tios e primos, por todo o amor e carinho. A vossa cooperação, contentamento e boa disposição foi basilar neste trajeto. Obrigada pelo esforço e dedicação, e também pela tolerância. Sem vós nada disto seria alcançado!

## Resumo

O presente trabalho, aqui intitulado de Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV, deve o seu nome às descrições escritas e circunstanciadas de práticas pedagógicas ocorridas em estágio profissional, por intermédio da observação e experimentação de aulas e atividades. Estas, são relatadas e fundamentadas de acordo com a sua pertinência e interesse pedagógico para aquela que será a minha realidade educativa.

O Relatório de Estágio Profissional está organizado em 4 capítulos, sendo eles: relatos de estágio; planificações; dispositivos de avaliação e uma proposta de atividade para ser implementada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No capítulo 1 são relatadas e apresentadas as práticas, não só dos docentes das escolas onde tive oportunidade de estagiar, como as minhas também. As estratégias e recursos que considereei proveitosos, procurei fundamentá-los com o respetivo autor.

No capítulo 2, exponho oito planificações de aulas/atividades realizadas com crianças de diferentes faixas etárias, sendo que, quatro planificações dizem respeito à valência de Pré-Escolar e as outras quatro à valência de 1.º Ciclo. Neste capítulo as estratégias, os recursos, os componentes e os conteúdos, e as áreas patenteadas e exploradas são diversificadas.

O capítulo 3, corresponde aos dispositivos de avaliação utilizados nas aulas que lecionei. Elaborei duas propostas de atividade para a Educação Pré-Escolar e duas para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao todo, os quatro dispositivos, possibilitam a avaliação das propostas de acordo com os componentes e os conteúdos respetivamente.

O capítulo 4, compreende uma atividade, premeditada para ser executada com uma turma. Este trabalho está desenvolvido com todas as etapas para ser executado em qualquer escola que não demonstre entraves à aplicação da mesma.

A execução deste relatório, presenteia todo o processo formativo enquanto estagiária e futura educadora/professora.

**Palavras-Chave:** educadora; professora; comunicação; práticas; estratégias.

## **Abstract**

The present work, entitled the Professional Internship Report I, II, III and IV, owes its name to the written and detailed descriptions of pedagogical practices that have taken place in the professional stage, through the observation and experimentation of classes and activities. These are reported and grounded according to their relevance and pedagogical interest to what will be my educational reality.

The Professional Internship Report is organized into 4 chapters, which are: trainee reports; Planning; Evaluation devices and a proposal of activity to be implemented in the 1st Cycle of Basic Education.

In Chapter 1 the practices are reported and presented, not only of the teachers of the schools where I had the opportunity to practice, but also mine. The strategies and resources that I considered useful, I tried to substantiate them with the author.

In Chapter 2, I outline eight classes / activities planning with children of different age groups, four of which relate to the valency of Pre-School and the other four to the Valence of 1st Cycle. In this chapter the strategies, resources, components and contents, and patented and exploited areas are diversified.

Chapter 3 corresponds to the assessment tools used in the classes I taught. I prepared two activity proposals for Pre-School Education and two for Teaching the 1st Cycle of Basic Education. In all, the four devices make it possible to evaluate proposals according to the components and contents respectively.

Chapter 4 comprises an activity, premeditated to be performed with a class. This work is developed with all the steps to be executed in any school that does not demonstrate obstacles to the application of the same one.

The execution of this report, presents the whole formative process as trainee and future educator / teacher.

**Keywords:** educator; teacher; communication; practices; strategies.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Índice de Figuras .....	XI
Introdução.....	1
Identificação e contextualização do estágio profissional.....	4
Calendarização e cronograma.....	5
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	8
1.1 Descrição do capítulo .....	8
1.2. Relatos de Estágio .....	8
1.2.1 Relato de estágio 1 (abril de 2012) .....	8
1.2.2 Relato de estágio 2 (abril de 2012) .....	11
1.2.3 Relato de estágio 3 (maio de 2012) .....	13
1.2.4 Relato de estágio 4 (junho de 2012) .....	16
1.2.5 Relato de estágio 5 (dezembro de 2013) .....	18
1.2.6 Relato de estágio 6 (maio de 2016) .....	20
1.2.7 Relato de estágio 7 (setembro de 2016) .....	22
1.2.8 Relato de estágio 8 (novembro de 2016) .....	24
1.2.9 Relato de estágio 9 (novembro de 2016) .....	29
1.2.10 Relatoto de estágio 10 (janeiro de 2017).....	31
Capítulo 2 - Planificações .....	34
2.1 Descrição do capítulo .....	34
2.2 Fundamentação teórica.....	34
2.3 Planificações em quadro .....	37
2.3.1. Planificação de Estudo do Meio - 4.º ano.....	37
2.3.2. Planificação de Matemática - 2.º ano .....	39
2.3.3. Planificação de Português - 1.º ano .....	42
2.3.3. Planificação de Matemática - 3.º ano .....	45
2.3.5. Planificação do Domínio da Matemática - 5 anos.....	47
2.3.6. Planificação do Domínio da Matemática - 3 anos.....	51
2.3.7. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 4 anos.....	54
2.3.8. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo - 4 anos .....	58

Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação .....	61
3.1 Descrição do capítulo .....	61
3.2 Fundamentação teórica .....	61
3.3 Avaliação da atividade de Matemática.....	65
3.3.1 Contextualização .....	65
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	66
3.3.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico .....	69
3.4 Avaliação da atividade de Português.....	70
3.4.1 Contextualização .....	70
3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	70
3.4.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico .....	73
3.5 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	74
3.5.1 Contextualização .....	74
3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	74
3.5.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico .....	76
3.6 Avaliação da atividade do Domínio da Matemática .....	77
3.6.1 Contextualização .....	77
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação .....	77
3.6.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico .....	79
Capítulo 4 – Proposta de Atividade.....	80
Introdução .....	80
4.1. Identificação e contextualização da atividade .....	80
4.2. Fundamentação teórica .....	81
Desenvolvimento da atividade “Biblioteca com Pernas” .....	84
4.3. Objetivos.....	85
4.4. Destinatários.....	86
4.5. Estratégias.....	86
4.6. Recursos .....	87
4.7 Limitações.....	87
4.8 Ações futuras.....	88
Considerações Finais .....	89
Limitações.....	91
Novas pesquisas.....	92
Referências Bibliográficas.....	93
Anexos.....	102
Anexo 1 .....	103

Grelha de Avaliação - Anexo 1 .....	105
Anexo 2.....	106
Grelha de Avaliação - Anexo 2 .....	108
Anexo 3.....	109
Grelha de Avaliação - Anexo 3 .....	110
Anexo 4.....	111
Grelha de Avaliação - Anexo 4 .....	112

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do estágio durante o 1.º e 2.º semestre (2016/2017).....	5
Quadro 2 – Cronograma do estágio durante o 3.º e 4.º semestre (2012/2013).....	5
Quadro 3 – Cronograma e Calendarização de Estágio I e II.....	6
Quadro 4 – Cronograma e Calendarização de Estágio III e IV.....	7
Quadro 5 – Planificação de Estudo do Meio - 4.º ano.....	37
Quadro 6 – Planificação de Matemática - 2.º ano.....	39
Quadro 7 – Planificação de Português - 1.º ano.....	42
Quadro 8 – Planificação de Matemática - 3.º ano.....	45
Quadro 9 – Planificação do Domínio da Matemática - 5 anos.....	47
Quadro 10 – Planificação do Domínio da Matemática - 3 anos.....	51
Quadro 11 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 4 anos.....	54
Quadro 12 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo 4 anos.....	58
Quadro 13 – Escala de Likert.....	65
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Matemática.....	68
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Português.....	72
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	75
Quadro 17 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio Matemática.....	78

## Índice de Figuras

Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Matemática.....	69
Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Português.....	73
Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	76
Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	79

## Introdução

O relatório enquadra-se nas normas para elaboração do relatório do estágio profissional, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de Estudos – Mestrado Profissionalizante), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

O relatório, referente às unidades curriculares Estágio Profissional I, II, III e IV decorrente do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º semestres de estágio, compreende as observações e experiências detalhadas de práticas pedagógicas, em contexto escolar, nas respetivas escolas. Estas análises relatadas e reflexões pedagógicas verificaram-se semanalmente (exceto em períodos de férias escolares). E atendendo a estas descrições das práticas semanais ao longo dos respetivos semestres de estágio, este relatório foi designado como Relatório de Estágio Profissional.

O presente relatório de estágio profissional constitui uma parte integrante da minha formação enquanto educadora/professora. Tem um papel decisivo em termos profissional pois é através da sua concretização que poderei concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e obter a certificação profissional de que necessito para exercer esta profissão. É fundamental a sua elaboração, na medida em que me possibilita pesquisar, investigar e desenvolver conceitos cujo conhecimento é de importância extrema para o alcance do sucesso enquanto futura docente. A investigação permite ampliar os conhecimentos e conseqüentemente adotar práticas mais favoráveis para a melhoria do ensino. Tal como refere Loughran (citado por Flores e Simão, 2009), “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores” (p. 34). A elaboração deste relatório implica um registo diário de práticas atuais, vividas ou presenciadas no terreno e sua posterior reflexão. Esta é basilar no exercício de qualquer profissão e principalmente na de docente. É essencial que o docente assuma uma postura de prático reflexivo e que melhore a sua prestação a cada reflexão, não se limitando apenas ao que observa.

Alonso e Roldão (2005) afirmam que:

(...) é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina (p. 36).

O estágio profissional visa essencialmente fomentar o acesso à formação da carreira docente, permitindo experimentar e sobretudo vivenciar o contexto escolar como futura realidade da vida educativa. No fundo é uma etapa preparatória na qual temos oportunidade de interagir com as crianças, aprendendo não só com elas, mas também com as educadoras e professoras cooperantes, permitindo assim o nosso crescimento profissional. O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, pois o ensino, conforme Pimenta e Lima (2004), não é um assunto individual do professor, uma vez que a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais. As autoras mencionam que se pode “pensar o estágio como propostas que consideram a teoria e as práticas presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica” (p. 127).

O estágio profissional é relevante para a formação de profissionais, ingressados em qualquer área de trabalho. O sucesso de cada pessoa/estagiário, como futuro profissional não depende somente dos conhecimentos teóricos assimilados ao longo do percurso acadêmico.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio de cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional, mas isso só é conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, que, por sua vez, devem contribuir para formar professores baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio do pensamento, da análise e da problematização dessa prática, atuando assim como um professor reflexivo ou professor pesquisador de sua prática.

A prática pedagógica supervisionada é também elementar para obter experiência em todas as vertentes relacionadas com a educação. O contacto com a realidade educativa permite ao futuro docente pôr em prática algumas teorias que só através da experiência poderá clarificar, tendo assim, no próprio terreno uma perspectiva mais real das teorias estudadas ao longo da sua formação inicial. Pimenta e Lima (2004) preconizam que a dissociação entre a teoria e a prática resulta num empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática. As autoras reforçam ainda que a profissão do educador é uma prática social, é uma forma de intervir na realidade social, pois a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Ao analisarmos, experimentarmos e vivenciarmos a realidade educativa, aprendemos e apreendemos conhecimentos e conteúdos, de modo a que possamos, de uma forma correta, dinâmica, interessante e divertida, ensinar às crianças essas mesmas aprendizagens. Desenvolvendo as nossas competências e capacidades, vamos também expandindo as aptidões e habilidades das crianças. Como sustenta Day (citado por Flores e Simão, 2009), “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p.7). Segundo Loureiro (2000), “espera-se que a formação inicial possa proporcionar aos futuros professores quer os conhecimentos gerais e específicos quer os princípios psicopedagógicos e científicos necessários para que desenvolvam posteriormente de forma adequada a sua actividade profissional” (p. 33).

Esta realidade é demonstrada pela possibilidade de realizar o estágio em contexto escolar, lecionando as diversas áreas curriculares, sobre diferentes temáticas. A forma como encaramos um grupo ou uma turma e nos dirigimos às crianças, pode ditar a concretização ou não concretização dos objetivos propostos, dependendo da atitude e postura empregue face a situações e comportamentos em contexto escolar.

A prática em sala de aula orientada e a observação das práticas dos educadores e professores cooperantes consente que façamos uma reflexão, no sentido de melhorar as nossas ações e os aspetos menos eficazes para com as crianças. Para Jacinto (2003), “...descurar o papel e as competências dos orientadores pedagógicos é certamente pôr em risco o processo de formação do futuro professor” (p.28).

Mediante o estágio profissional conseguimos adotar estratégias, descobrir outras formas de cativar as crianças, melhorando os procedimentos, métodos e estratégias utilizados pelos educadores e professores. De acordo com Alonso e Roldão (2005), “durante esta formação adquire-se conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimentos de quais as características mais importantes para vir a ser um professor de qualidade” (p. 29). Os estágios profissionais são essenciais, pois possibilitam que sejam trabalhados aspetos fundamentais na construção da identidade, dos conhecimentos e das atitudes necessárias ao exercício da profissão docente.

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

O relatório tem como base os relatos diários e reflexões realizados em duas escolas, situadas em Lisboa, cada uma com três valências de escolaridade, entre as quais: Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira escola onde estagiei tem 440 alunos, distribuídos entre as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, 16 professores, 10 educadores e 18 colaboradores não docentes. Na segunda escola onde realizei o estágio, o corpo docente é constituído, normalmente, por 3 educadores na Creche, 6 educadores na Educação Pré-Escolar e 8 professores no 1.º Ciclo. Existem, também, docentes a tempo parcial que lecionam as áreas de Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Física, tanto à Educação Pré-Escolar como ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir da faixa etária dos 3 anos, as crianças têm aulas de Inglês, lecionadas por uma docente da instituição. Esta escola tem cerca de 400 alunos.

Nestas escolas existem algumas rotinas diárias, comuns a todos os anos de escolaridade: a roda; os intervalos; a higiene diária e as refeições. É importante estabelecer rotinas no quotidiano das crianças para que estas tenham a noção de como será o modo de agir, tranquilizando-a na realização das atividades, pois acaba por tomar consciência daquilo que vai realizar diariamente. Sobre a importância das rotinas, Hohmann e Weikart (2011) destacam que: “A rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções” (p.224).

Neste relatório constam duas conjunturas de estágio distintas em que os momentos de estágio realizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico são referentes ao ano 2012 e 2013, e os momentos de estágio da Educação Pré-Escolar alusivos aos anos de 2016 e 2017. Este facto deveu-se à interrupção involuntária do mestrado. Assim sendo, decidi colocar todas as informações de estágio por ordem cronológica, surgindo em primeiro lugar os correspondentes ao do 1.º Ciclo.

O estágio teve a duração de quatro semestres, sendo que de março de 2012 a fevereiro de 2013, o estágio foi realizado às segundas, terças e sextas-feiras no horário das 9 horas às 13 horas. Estes momentos de estágio dizem respeito ao 3.º e 4.º semestre de 2012/2013. O 1.º e 2.º semestre pertencem ao período de setembro de 2016 a julho de 2017, efetuado às segundas e sextas-feiras no horário das 9 às 17 horas.

## Calendarização e cronograma

O Estágio Profissional ocorreu em três escolas diferentes, ao longo de quatro semestres. Abrangeu as duas valências: Educação Pré-Escolar com os três níveis de ensino (3 anos, 4 anos e 5 anos) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico com os quatro níveis de ensino (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano). Este período de estágio encontra-se dividido em dez secções, cada uma destinada ao ano de escolaridade e faixa etária das duas valências (Quadros 1 e 2).

Quadro 1–Cronograma do estágio durante o 1.º e 2.º semestres (2016/2017)

1.º Semestre (2016)			2.º Semestre (2016/2017)		
5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos
12 de fevereiro a 18 de março de 2016	8 de abril a 27 de maio de 2016	3 de junho a 24 de junho de 2016	21 de outubro a 18 de novembro de 2016	22 de novembro a 16 de dezembro de 2016	3 de janeiro a 3 de fevereiro de 2017

Quadro 2–Cronograma do estágio durante o 3.º e 4.º semestres (2012/2013)

3.º Semestre (2012)		4.º Semestre (2012/2013)	
4.º ano	2.º ano	1.º ano	3.º ano
5 de março a 27 de abril de 2012	30 de abril a 22 de junho de 2012	25 de setembro a 16 de novembro de 2012	19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013

Nos cronogramas abaixo (Quadros 3 e 4), as secções são apresentadas e discriminadas, de forma organizada e de acordo com o tempo destinado a cada semestre. Esquematizam a cronologia do período de estágio e a elaboração do relatório, onde se podem verificar o número de horas destinadas às aulas observadas, às aulas programadas, às reuniões de Prática Pedagógica, ao estágio intensivo e ainda, às pesquisas bibliográficas e elaboração do relatório de estágio.

Quadro 3 - Cronograma e Calendarização de Estágio I e II

	Estágio Profissional I																Estágio Profissional II																Horas																				
	fevereiro				março				Abril				Maio				junho				julho				setembro				outubro					novembro				dezembro				janeiro				fevereiro							
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4									
Atividades																																																					
Momento de Estágio																																																					192
Aulas Observadas																																																	12				
Aulas Programadas																																																	12				
Reuniões de Orientação Tutorial																																																	30				
Estágio Intensivo																																																	30				
Elaboração do Relatório de Estágio																																																	32				
Pesquisas bibliográficas																																																	36				
<b>Total</b>																																					344																



## Capítulo 1 – Relatos de Estágio

### 1.1 Descrição do capítulo

Os relatos de estágio validam situações significativas, observadas em contexto de estágio, nos diversos níveis etários, nas diferentes áreas da Educação Pré-Escolar: Área da Formação Social e Pessoal, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo; e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Área de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Estes relatos aqui expostos são consequência das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de aula com crianças entre os três e os dez anos de idade, abrangendo as várias áreas da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas na região de Lisboa. Devo referir que os relatos de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico retratam, cada um, um período correspondente a uma manhã, enquanto os registos da Educação Pré-Escolar referem-se a um dia inteiro de estágio, que inclui o período da manhã (9h/13h) e o da tarde (14h/16h).

### 1.2. Relatos de Estágio

#### 1.2.1 Relato de estágio 1 (abril de 2012)

A manhã de aulas iniciou-se hoje com a nossa interação com a turma. As minhas colegas de estágio e eu, a pedido da professora, confirmámos se todos os alunos da turma de **4.º ano** onde nos encontrávamos a estagiar, tinham realizado o desafio escolar que foi proposto para executar em casa. A professora, no quadro interativo, colocou exercícios de cálculo mental a partir do lançamento de dados. Os dados eram lançados através do *click* da caneta no quadro e os alunos tinham de acertar no número correspondente, efetuando somas ou subtrações. Prosseguiu com uma outra atividade, um jogo, o qual denominou “concurso” que consistia em que duas equipas - rapazes e raparigas respetivamente - respondessem individualmente a questões colocadas em pequenos cartões, sobre conteúdos de Português, Estudo do Meio e Matemática.

De seguida a professora fez a correção do desafio escolar realizado pela turma em casa. Este consistia numa atividade formativa de Matemática com diversas matérias. Antes do intervalo matinal, os alunos, copiaram do quadro um texto informativo referente ao tema “constituintes frásicos” e executaram uma revisão oral sobre este conteúdo.

Regressados do recreio, distribuimos fichas de trabalho já corrigidas pela professora e os alunos arquivaram-nas nos respetivos dossiês. Terminada a tarefa, o professor responsável pelo Clube de Ciências deu início à sua atividade. Executaram uma experiência sobre a produção e utilização de um gás, com reações químicas e libertação de gases.

### **Inferências / Fundamentação teórica**

Considero a utilização do quadro interativo muito profícua por possuir uma série de aplicações que podem ser transversais a todas as áreas curriculares. Neste caso, a aplicação de lançamento de dados, deu ensejo a exercícios de cálculo mental, fomentando a atenção e curiosidade nos alunos. Buys (2008) descreve cálculo mental como “o cálculo hábil e flexível baseado nas relações numéricas conhecidas e nas características dos números” (p. 121), acrescentando que se trata de “um movimento rápido e flexível no mundo dos números” (p.122), mundo esse que resulta do seu próprio sentido de número.

Nesta atividade os alunos identificaram a quantidade representada em cada face dos dados e associaram ao algarismo ou número correspondente, efetuando a soma ou subtração. Também Noteboom, Bokhove e Nelissen (2008) definem o cálculo mental como “um cálculo pensado (não mecânico) sobre representações mentais dos números” envolvendo “o uso de factos, de propriedades dos números e das operações e o modo como estes se relacionam” (p. 90). Nos exercícios de cálculo mental é importante que os alunos façam a descoberta dos resultados e utilizem formas e técnicas de alcançar o objetivo. Algumas características dos procedimentos de cálculo mental, entre elas o facto de serem estratégias ativas, permitem à criança escolher o método, consciente ou inconscientemente, fazendo com que possa lidar com o número como um todo e não como algarismos individuais.

Para Bourdenet (2007), trabalhar o cálculo mental regularmente, permite ao aluno ser mais flexível na mudança de registo dos números. Refere ainda que nos momentos de cálculo mental em sala de aula comparam-se procedimentos, reflete-se, pensa-se, conjetura-se, analisam-se os erros, desenvolve-se o sentido crítico e promove-se intenso debate, fundamental para o estabelecimento de conexões entre aprendizagens matemáticas. Este autor enfatiza a importância da discussão do cálculo e do erro com toda a turma como forma de aprender, uma vez que o momento de correção repetido com regularidade e contemplando diferentes procedimentos possíveis promove uma aprendizagem mais sólida de certos saberes e permite uma manutenção dos conhecimentos, em que cada noção pode ser regularmente revista e

repensada. Desta forma, todos os exercícios de cálculo mental que a professora dinamizou e fomentou na sala de aula são, a meu ver, de grande valor pedagógico.

Também o “concurso” baseado nas questões temáticas dos cartões, permitiu a apreensão de conteúdos já explorados em sala de aula, promovendo o espírito competitivo entre os alunos. Este jogo de cartões está disponível para todas as disciplinas e perscruta diversos temas associados às mesmas. Segundo Albareli et al. (2001), o jogo pode constituir uma excelente oportunidade para, partindo das necessidades e interesses das crianças, trabalhar as diferentes áreas e domínios de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pleno e harmonioso de cada uma das crianças. É uma estratégia fantástica para manter os alunos concentrados e ao mesmo tempo entusiasmados. Baranita (2012) confirma a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo das crianças, mencionando por exemplo, que os jogos lógicos promovem a concentração, a autonomia, a confiança e “desafiam” a mente.

Tive oportunidade de assistir ao Clube de Ciências e às experiências que a turma realizou neste dia com o professor. Reforço a ideia da influência que uma atividade deste género tem. O Clube de Ciências é uma disciplina que pertence à área curricular das Ciências Experimentais. Como tal, os alunos envolvem-se e contactam de forma prática com diversos elementos e materiais relacionados com as ciências, manipulando-os. Martins et al. (2007, p. 38) defendem que “tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, [...], como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget”.

O Clube de Ciências funciona da seguinte maneira: após as experiências ou atividades de carácter prático, os alunos têm um protocolo que leem para esclarecer dúvidas sobre a atividade a realizar.

A atividade experimental constituiu um momento de grande azáfama entre os alunos. Constatei que apreciam muito participar, tentando encontrar explicações para o que visualizam. Martins et al.(2007) dizem que “as práticas de ensino das Ciências nas escolas são muito incipientes, quer em metodologias de trabalho adoptadas, quer em tempo curricular que lhes é destinado” (p.9). Os mesmos autores defendem que as experiências “são factores imprescindíveis à melhoria da formação científica dos alunos” (p.9) e é necessário, cada vez mais, criar condições nas escolas para implementar o ensino das Ciências de base experimental no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda de acordo com Martins et al. (2007):

[...] não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões (p. 38).

As experiências com diversos materiais, deveria ser uma prática constante no dia-a-dia das crianças. O que observei nesta escola durante o Clube de Ciências foi uma turma muito motivada e envolvida na própria aprendizagem o que considero muito positivo.

### **1.2.2 Relato de estágio 2 (abril de 2012)**

Como neste dia foi véspera de feriado, a professora do **2.º ano** da turma para onde ia estagiar encontrava-se a desfrutar do seu dia de *roulement*. Assim sendo, todos os seus alunos estiveram na sala da outra turma de 2.º ano, com a respetiva docente. Esta exigiu que os alunos ‘cantassem’ as tabuadas até à tabuada do 10 e conjugassem verbos, ‘entoando-os’ nalguns tempos (presente, pretérito perfeito e futuro). Seguidamente, solicitou a colaboração das minhas colegas de estágio, bem como a minha, para que auxiliássemos os alunos na elaboração de uma ficha formativa de Matemática. Conforme iam terminando, os alunos executaram também atividades livres (desenhos, leitura de livros e jogos de mesa).

### **Inferências / Fundamentação teórica**

Vários autores, como Duarte (2008) e Costa, Cabral, Santiago e Viegas (2011), referem que a reflexão gramatical é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

O ensino da gramática é considerado por muitos professores como o essencial da disciplina de língua, outros julgam-no um “mal necessário, um conjunto de itens que é preciso cumprir ‘a qualquer preço’”. Ensinar gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio do conhecimento explícito” (Vieira, 2008, p. 18). A conjugação dos tempos verbais faz parte do Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) do 1.º Ciclo. Nesta escola, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita ainda durante a Educação Pré-

Escolar. Assim, no 2.º ano de escolaridade, os alunos avançam para matérias que, no programa oficial, só fazem parte dos conteúdos a trabalhar nos anos de escolaridade seguintes (3.º e 4.º anos). De acordo com o mesmo Programa, é apenas durante o 3.º ou 4.º ano que os alunos terão de dominar “algumas regras de flexão [...] verbal (verbos regulares)”. Especificamente, os alunos neste nível de escolaridade devem também saber distinguir “os tempos verbais (presente, futuro, pretérito perfeito e pretérito imperfeito)” assim como “os modos verbais (indicativo, imperativo, condicional, infinitivo, conjuntivo (presente)”. No entanto, os alunos desta Escola encontram-se num nível mais avançado em termos de conteúdos e matérias, em comparação com o programa oficial. Como já referi em cima, o facto dos alunos do 2.º ano de escolaridade já dominarem os tempos verbais pode ser explicado pela prática da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar.

É importante que haja sempre tempo para as tabuadas serem trabalhadas, sendo estas um dos conteúdos do Programa de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2013), inseridas no Domínio, Números e Operações (NO2) como: “tabuadas da multiplicação 2, 3, 4, 5, 6 e 10” (p.8). Estas são a base fundamental para o desenvolvimento de cálculos matemáticos. Tenho, contudo, de indicar que uma repetição ou memorização não deve ser excessiva ou descontextualizada. Como refere Sanches (2001), “é preciso que a memória retome a sua função no processo de aprendizagem: ‘nem oito nem oitenta” (p. 54).

De facto, a partir de chamadas orais ou repetição, é importante que os alunos adestrem a capacidade de memorização. Sanches (2001) alude que é relevante “repetir para memorizar porque sem memorizar não se consegue relacionar, atividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens” (p.54).

Porém, a estratégia demandada pela professora não foi a melhor, pois os alunos limitaram-se a debitar formas verbais e tabuadas, erradamente, que não eram corrigidas. Muitos aproveitaram para apenas aguardarem a resposta dos colegas e reproduzirem o que os mesmos acabavam de dizer. Seria mais proveitoso se cada aluno, individualmente, proferisse uma das pessoas do tempo verbal, ou enunciasse uma indicação e resultado da tabuada. Isto obrigaria os alunos a estarem focados e a evitarem brincadeiras paralelas e descontextualizadas.

### **1.2.3 Relato de estágio 3 (maio de 2012)**

Uma das minhas colegas de estágio lecionou nesta manhã, na turma do **1.º ano**, a sua aula programada, avaliada pela professora titular. Pela visualização de um *PowerPoint* com as características gerais dos mamíferos, deu a conhecer as distintivas particularidades do mamífero ocapí e como corroboração, elaborou cartões com questões dirigidas. Consoante as respostas corretas, entregava aos alunos uma letra para formarem, em conjunto, uma palavra, que posteriormente daria o mote para o tema a abordar na Área de Português.

Seguidamente, colocou no quadro a representação em grandes dimensões de um postal dos CTT feito em cartolina, com o objetivo de ensinar aos alunos a sua estrutura. Estes realizavam então uma proposta, em que tinham de escrever no sítio correto as partes constituintes do postal (remetente, destinatário, selo, etc.). Foi chamando os alunos ao quadro, um a um, para preencherem o imenso postal de acordo com o que fora solicitado. Depois de terminarem esta atividade, propôs que escrevessem um postal a um amigo (um aluno da turma) sobre a viagem que fariam, para visitarem o ocapí. Após o recreio, os alunos retiraram um papel que continha o nome do amigo a quem iriam escrever e elaboraram o postal para o mesmo. Colaram o respetivo selo no postal e foram informados que os postais iriam para a morada das suas casas.

Na Área de Matemática, a minha colega optou por trabalhar com o material manipulativo estruturado Tangram. Iniciou, apresentando-o de acordo com a lenda e revendo as suas características estruturais em termos geométricos. A partir de uma ficha formativa, os alunos recortaram uma representação do tangram em papel colorido e, sob a sua orientação, elaboraram algumas construções com o mesmo.

### **Inferências / Fundamentação teórica**

Para a Área de Estudo do Meio, foi solicitado à minha colega, por parte da professora titular, que seleccionasse um animal que, embora fosse do conhecimento dos alunos, detivesse características fora do comum para as dar a conhecer aos mesmos. Regra geral, os alunos mostram interesse e gostam de saber tudo o que esteja relacionado com animais, principalmente entender outras espécies, reconhecendo, as suas características. Catita (2007) diz-nos que é fascinante para as crianças destas idades conhecerem o mundo animal (p.66). As crianças sentem um grande entusiasmo por estes temas porque, prossegue aquele autor, “têm uma

relação face ao mundo animal muito diferente da dos adultos. Veem nos animais uma espécie de mundo próprio semelhante ao dos adultos” (p.27).

No Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004, p. 115), especificamente no “Bloco 3 – “À Descoberta do Ambiente Natural”, é referido que os alunos de 1.º ano de escolaridade devem ter oportunidade de “Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida)”, especificamente, os animais selvagens, os animais domésticos, os diferentes ambientes onde vivem, as suas características externas e os diferentes modos de vida.

Desta forma, é importante que os pais e os professores fomentem a curiosidade natural que os alunos têm pelo mundo animal. Assim, os alunos têm curiosidade de procurar e pesquisar além do que lhes é mostrado. Catita (2007) diz-nos que,

“de acordo com as ideias de Piaget, o papel do educador é o de desenvolver um conjunto de actividades com as crianças, a fim de desencadear um estímulo motivador que as leve a colocar questões, procurar hipóteses e descobrir novos conceitos do mundo que as rodeia” (p.6).

Sobre a aula da colega, estimo que há reflexão importante a fazer sobre a forma como a conduziu. Quando nos propomos lecionar um determinado conteúdo, sabemos que a tendência é tornarmo-nos demasiado expositivas na explicação de conceitos, esquecendo por completo que as crianças estão ali para aprender, mas que também possuem concepções e outros conhecimentos que podemos incorporar e aproveitar para o seguimento da aula. Julgo que a colega poderia ter explorado as imagens do *PowerPoint* com as crianças, colocando questões dirigidas em relação ao que viam nas imagens, como por exemplo, “Que outro animal te faz lembrar o Ocapí?”; “Em que é que ele é diferente/igual em relação a outro animal?”; “Que tipo de alimentação tem o ocapí?”; perguntas deste género não só despertam o interesse e a atenção das crianças, como as envolvem de forma motivadora contribuindo para a fluidez e sucesso da aula. A forma como apresentou e conduziu a aula não foi a melhor, pois tal como afirma Almeida (2002), “manter uma postura ativa e dinâmica, com movimentação pela sala de aula, mudanças no tom de voz, de forma a enfatizar aspetos mais ou menos importantes [...] são algumas das estratégias úteis a ter em conta” (p.25). E a colega não as teve presente em nenhum momento.

Em relação à última atividade da Área do Português, foi muito positiva esta ideia de as crianças escreverem um postal a um amigo. Hoje em dia as crianças e

mesmo os adultos têm imensa dificuldade em expressar-se verbalmente o que depois se reflete na escrita, uma vez que este tipo de atividade é pouco perscrutado. De acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006), a escrita é uma atividade de transferência de uma mensagem verbal interiorizada para o código escrito. Quando escrevemos transpomos o que pensamos para o papel, utilizando os conhecimentos previamente adquiridos.

Machado (2012) alerta que no Domínio da Escrita:

“Os níveis de insucesso são mais visíveis no 3º ciclo, mas é no 1º ciclo que tem que haver uma melhor preparação dos alunos. Temos que reinventar e reorganizar as nossas estratégias, para melhorar as competências dos alunos neste domínio” (p.8).

No meu entender, penso que a escrita criativa pode e deve ser trabalhada desde da Educação Pré-Escolar a fim de evitar o arrastamento do fracasso neste departamento. O autor reporta-nos ainda que:

“O relatório do GAVE de 2010, que avalia o desempenho dos alunos do 3º ciclo e secundário, especifica que os estudantes da disciplina de Língua Portuguesa apresentam dificuldades na construção de textos explicativos com frases que tenham lógica e coerência” (p.8).

Uma outra estratégia possível para este tipo de atividade de escrita seria, na minha opinião, a escrita coletiva. Em vez de os alunos escreverem individualmente o seu postal, teria sido agradável ouvir algumas das ideias e descrições da suposta viagem realizada pelos alunos para ver o ocapí. No momento em que os alunos estiveram a expor os seus pensamentos para a elaboração do postal, a colega poderia circular pela sala dando uma atenção mais personalizada, desempenhando o papel de orientadora, colocando questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias, ouvindo, auxiliando e conduzindo. Essa orientação é essencial para que o aluno confronte o problema e os estímulos mentais e, assim, chegue à resolução sozinho (Cardoso, 2011).

Atendendo ao material estruturado matemático que observei, direi que este é versátil e de carácter lúdico. O Tangram é “um jogo” ou «quebra-cabeças» de origem chinesa (Caldeira, 2009). A lenda do Tangram, que, como referi, a minha colega de estágio contou aos alunos, pretende ilustrar como este surgiu. Este material, menciona Caldeira (2009), é obtido a partir do corte de uma figura geométrica, o quadrado, segundo determinadas regras. Este corte permite obter novas figuras “através da recombinação das peças obtidas”. Como explica esta autora, o tangram é constituído

por sete peças, sendo elas cinco triângulos retângulos isósceles (dois grandes, um médio e dois pequenos), um quadrado e um paralelogramo.

Quando examinado com os alunos, este material de foro didático auxilia no desenvolver das inteligências lógico-matemáticas, espaciais e intrapessoais. Os professores (...) usam-no na construção da 'pré-geometria', uma vez que este *puzzle* potencia a capacidade de isolar partes de um todo que se considera como fundo (Caldeira, 2009). A colega apenas trabalhou com os alunos a percepção espacial, deixando outros conteúdos pendentes que seriam mais pertinentes para esta faixa etária, como por exemplo: analisar diferentes formas geométricas, comparar e ordenar perímetros, entre outras.

#### **1.2.4 Relato de estágio 4 (junho de 2012)**

Esta manhã, outra das minhas colegas de estágio lecionou a sua aula programada para os alunos do **2.º ano**. A colega dialogou com eles sobre as atividades que haviam realizado no fim de semana e de seguida entregou um texto, do qual fez a leitura e interpretação.

Na Área de Estudo do Meio, a colega explorou a constituição das plantas. Através de uma apresentação em *PowerPoint*, os alunos escutaram uma pequena explicação sobre a temática e cada uma das funções das partes constituintes da planta. Para finalizar esta Área, os alunos colaram "etiquetas" com o nome dos constituintes das plantas no local correto da imagem. Na Área de Matemática, a minha colega reviu com a turma o conceito de fração a partir de exemplos de números racionais não negativos, escritos por si no quadro. Desenvolveu este conteúdo recorrendo a situações do dia-a-dia.

No regresso do intervalo, os alunos elaboraram uma ficha formativa de matemática com exercícios de consolidação sobre a temática anterior. A minha colega concluiu distribuindo peças de dominó em grande escala, produzidas por si, contendo frações e as respetivas imagens. Praticaram o jogo do Dominó com este conteúdo, montando a sequência no quadro.

#### **Inferências / Fundamentação teórica**

A minha colega de estágio dialogou com os alunos sobre as atividades realizadas no fim de semana. No meu entender, este foi um dos pontos favoráveis à

sua aula, já que, quando os alunos expõem assuntos pessoais, sentem-se mais confortáveis no restante tempo da aula. Como defendem Hohmann e Weikart (2011):

[...] quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concreto que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Ao comunicarem aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem (p. 40).

Este tempo em que os alunos conversaram sobre as suas atividades foi importante e não pode ser considerado uma perda de tempo. Estes poucos minutos de conversa podem valer o resto de uma 'aula atenta' por parte dos alunos.

Durante a aula da Área de Português, mais precisamente na análise e interpretação do texto, surgiu uma dúvida intrigante. A colega requeria que os alunos lhe indicassem um nome comum coletivo que caracterizasse um grupo de pessoas. As respostas variaram: multidão, turma, família; a colega aceitou-as, mas acabou por esclarecer que a palavra "rancho" era o nome comum coletivo que procurava nas respostas dos alunos. Isto deixou-nos confusas, não só a nós estagiárias mas também à professora titular. De acordo com o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2017), a palavra rancho significa:

1. Um grupo de pessoas reunidas, especialmente em viagem;
2. Um conjunto de trabalhadores agrícolas, em geral contratados para trabalhos sazonais;
3. Um grupo folclórico (etnografia);
4. Um grande número (linguagem popular); entre outros desígnios.

Por desconhecermos esta definição neste contexto e pelo próprio espanto das crianças teria sido importante a colega explicar melhor esta palavra nas suas várias vertentes. Poderia inclusive solicitar que as crianças encontrassem o seu significado no dicionário. Os alunos necessitam de saber procurar no dicionário, visto que em textos ou em qualquer situação surgem palavras cujo significado é desconhecido. Estanqueiro (2010) defende que "é tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem" (p. 18). A partir daquilo que os alunos encontram como resposta, existe uma troca e partilha de saberes proporcionada pelo professor. Estanqueiro (2010) refere ainda que "num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham,

aprendendo juntos”. Por este motivo, é da obrigação de um professor proporcionar atividades aos alunos que permitam partilhar os seus saberes (p. 22).

A colega deveria ter iniciado a Área de Matemática com o jogo do dominó, pois a aula teria sido mais cativante e produtiva. Ainda assim com a ficha formativa de Matemática, a colega teve a intenção de auxiliar os alunos na consolidação da temática que lecionou.

Ainda em relação ao jogo de frações que produziu com o dominó, poderia ter criado mais situações com as peças, tirando maior proveito do material que era muito apelativo.

### **1.2.5 Relato de estágio 5 (dezembro de 2013)**

Na sala do **3.º ano**, assisti a mais uma das apresentações matinais de textos do caderno designado de “Vai e Vem”. Este caderno é levado para casa pelos alunos, com o intuito de descreverem algo de especial que queiram partilhar com os colegas. Neste dia, o “Vai e Vem” foi exposto por um aluno, que escreveu um texto intitulado: “Viagem a Barcelona”. A criança narrou esta viagem relatando os episódios mais marcantes, mostrando as respetivas fotografias. Estas foram passando de mesa em mesa para que todos os alunos vissem.

Pouco depois, a docente entregou uma ficha de Português com a letra de uma das músicas da peça de Natal “Sinto uma paixão”, com lacunas para os alunos preencherem. No começo, cantaram-na duas vezes ao som da melodia e só depois é que completaram os espaços, escutando novamente o áudio.

Antes de principiarem os preparativos para a festa de Natal no ginásio, ainda efetuaram uma ficha de Matemática sobre reprodução de simetrias. Concluíram a atividade com uma simetria da sua autoria.

### **Inferências | Fundamentação teórica**

A professora ficou entusiasmadíssima com o tema escolhido pelo aluno no caderno “Vai e Vem”. Fez questão de expressar a sua adoração por esta cidade, inculindo-a um pouco por todos os alunos. Suspendeu por diversas vezes a narrativa do aluno para colocar perguntas e fazer esclarecimentos.

Alguns alunos ficaram impressionados com a finalização do trabalho do colega, pois para além do texto estar muito bem escrito, em termos de estrutura, construção frásica e utilização de vocabulário diversificado com recursos expressivos, também

estava bastante apelativo. Continha inúmeras imagens e fotografias. O esforço para aperfeiçoar e aprimorar as atividades propostas era visível e deu prazer assistir. O reforço positivo atribuído não só ao aluno que apresentou o “Vai e Vem”, como também à restante turma, e os elogios dados são importantes visto que, desta forma, os alunos ficam motivados para atividades futuras. Canavarro, Pereira e Pascoal (2001) realçam que estes reforços promovem e consolidam o bom comportamento e “aumentam as probabilidades deste se manifestar novamente” (p. 44). Não só em relação aos conhecimentos dos alunos, mas também em relação ao seu comportamento, o professor deve dar um reforço positivo. Os mesmos autores defendem que o professor não deve “partir do pressuposto que a criança tem o dever de se comportar bem e por isso não deve ser recompensada pelo seu bom desempenho. Os comportamentos adequados devem ser reforçados. O esforço é um instrumento fundamental da educação” (p. 44).

Na atividade de Português, destaco a estratégia da professora do “ditado cantado”. Esta consistiu em preencher as lacunas a partir do que era escutado no gravador. Os alunos ficaram muito entusiasmados. De O envolvimento dos alunos em práticas deste tipo permite, de acordo com Borràs (2001), desenvolver a “capacidade de escutar; favorecer o desenvolvimento da memória e a sensibilidade [...] favorecer a capacidade criativa e imaginativa [...] desenvolver a capacidade de expressão e comunicação” (p. 530). Os alunos têm de estar atentos ao que ouvem para concretizar os exercícios. Assim, além de estarem motivados e estimulados, têm de estar concentrados e focados naquilo que vai ser executado.

Na aula de Matemática, pude assistir à estratégia desenvolvida pela professora. A partir de uma ficha formativa trabalhou as simetrias. Segundo Moreira e Oliveira (2003), a simetria é a “capacidade para manipular, rodar, ou inverter mentalmente um objeto apresentado graficamente” (p. 95). Os alunos realizaram um exercício que consistia em construir uma figura geométrica e, posteriormente, fazer a figura simétrica. Mendes e Delgado (2008) elucidam que as simetrias também podem ser entendidas como “o movimento de figuras geométricas de uma posição para a outra” (p. 12). Os exercícios relacionados com as simetrias são muito importantes. Por um lado, proporcionam aos alunos o contacto com figuras geométricas e por outro desenvolvem outro tipo de capacidades, nomeadamente, como nos dizem os dois autores citados, “mudanças de posição, orientação e tamanho de objetos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes, tais como, a congruência, a semelhança e a transformação de figuras”.

Este tipo de exercícios, que envolve figuras geométricas, desenvolve uma grande capacidade de orientação, e penso que a estratégia utilizada pela professora foi, de acordo com o afirmado por Moreira e Oliveira (2003), “uma boa ocasião para explorar transformações geométricas” (p. 93). Os alunos, a maioria, elaborou as simetrias sem se enganar.

### **1.2.6 Relato de estágio 6 (maio de 2016)**

A minha aula de hoje foi assistida pelas supervisoras de estágio. Optei pela Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática. Explorei os seguintes conteúdos: adição, subtração, contagem, noção de tamanho (grande/pequeno), noção de par, entre outros que foram surgindo no decorrer da mesma. Utilizei o material didático estruturado 3.º Dom de Froebel. Cada criança dispunha de uma caixa deste material e de um saquinho de material não estruturado, composto por alguns animais em *musgami*. Através de uma pequena história da minha autoria, criei diversas situações problemáticas, em que as construções com o 3.º Dom foram surgindo como elementos vivos da mesma. As crianças manusearam os materiais (estruturado e não estruturado) de acordo com a necessidade de resolverem as situações colocadas, por intermédio de cálculos. As crianças edificaram a construção da cama, muro alto, muro baixo e ponte.

### **Inferências / Fundamentação Teórica**

A escolha desta área foi claramente influenciada pela intenção de empregar e manusear o material 3.º Dom de Froebel. Considero-o como uma ferramenta de grande interesse pedagógico que potencia as capacidades e destrezas das crianças. Caldeira (2009) refere que os materiais manipulativos permitem à criança “construir, modificar, integrar, interagir com o mundo e com as outras crianças aprendendo fazendo, estes podem constituir elementos de mediação na aprendizagem, na construção, desenvolvimento e formação de determinadas aprendizagens.”

Segundo a mesma autora, as construções realizadas com este material estruturado possibilitam a execução de atividades com inúmeras variedades de raciocínios matemáticos. O facto de ter narrado uma pequena história, permitiu que as crianças, entrando no mundo da fantasia, realizassem as construções que lhes conduziram na resolução das situações problemáticas. Conforme Caldeira (2009):

As construções podem ser exploradas através de uma história (...) No entanto, é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão

surgindo como elementos vivos da mesma em que os pedidos de cálculo sejam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história (p. 255).

A história constituiu também uma forma de desenvolvimento da linguagem e do vocabulário, bem como da imaginação da criança. Cademartori (2010) menciona que é através da história que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada em conjunção com o imaginário e o real. Ao identificar-se com a história, a criança passa a querer ouvi-la várias vezes por se identificar com a personagem ou com algo semelhante ao que vive naquele momento.

Também para que as crianças fossem arrebatadas para um ambiente 'mágico' e de fantasia e pudessem estar totalmente envolvidos no seguimento da história, reproduzi o som da magia em áudio para que surgissem as primeiras personagens e perfumei o espaço, aspergindo o ar com perfume, para que as crianças pudessem cheirar a fragrância das flores. O educador deve proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016).

Um dos aspetos que detive como menos positivo da aula de Matemática, foi o facto de não ter sido capaz de orientar da melhor forma as crianças no espaço. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) designam a orientação espacial como o conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata. Neste sentido, sinto não ter conseguido contribuir para que a criança adquirisse a compreensão da noção espaço-temporal.

Após realizarem a construção do muro baixo, uma das questões que coloquei foi: "Quantas flores se encontram atrás do muro?" Algumas crianças colocaram as flores à frente do muro, não conseguindo distinguir a diferença espacial em relação ao mesmo. Deveria ter exemplificado, primeiramente, utilizando a posição do material de 3.º Dom de grandes dimensões (preparado num palanque de apoio), colocando as flores na retaguarda do muro. Fazendo a conexão e demonstração de ambas as posições, deslocando-me para a frente ou para trás do palanque, de acordo com a disposição do muro em cima deste, as crianças localizariam mais claramente os espaços pretendidos, colocando o material não estruturado na posição pretendida.

As crianças devem ter oportunidade de utilizar os materiais manipuláveis sempre que sintam necessidade o que, naturalmente, varia de criança para criança. É necessário que o educador esteja atento a estas diferenças individuais de forma a apoiar cada aluno e a promover o seu desenvolvimento. Especificamente no que respeita à aprendizagem da Geometria, como parte integrante do apoio ao desenvolvimento do pensamento espacial (orientação espacial), Ponte e Serrazina (2000) sustentam que deve ser feita de modo informal partindo de modelos concretos do mundo real das crianças, de modo a que eles possam formar os conceitos essenciais. A construção desses conceitos, de acordo com os mesmos autores, assume um papel primordial a manipulação de materiais e a reflexão sobre as atividades realizadas.

De facto, tanto a manipulação do material didático estruturado, como não estruturado, bem como as estratégias e recursos empregues, coadjuvaram bastante a aprendizagem e compreensão dos conceitos matemáticos, contribuindo assim para o sucesso da concretização desta aula.

### **1.2.7 Relato de estágio 7 (setembro de 2016)**

Esta foi a segunda aula programada para as professoras da supervisão. Foi destinada à faixa etária dos 4 anos e incluiu a Área do Conhecimento do Mundo e os Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita. A aula teve a duração aproximada de 60 minutos.

O salão foi o espaço escolhido para esta atividade. O mesmo já estava organizado de acordo com uma suposta sala de espera de um consultório. Eu estava vestida com uma bata branca para que as crianças associassem as vestimentas à profissão de dentista. Comecei a dialogar com as crianças sobre a profissão de dentista e por intermédio da história “Não quero lavar os dentes”, introduzi a temática da Higiene Oral. Contextualizei o tema com questões de compreensão e interpretação da história.

De seguida expus o molde da dentição em grande escala e indaguei as crianças, sobre a função dos dentes. Remeti para a importância de escová-los, propondo uma atividade alusiva a este efeito. Distribuí a cada criança um saquinho contendo o material para a simulação da atividade de escovagem dos dentes. Executámos a mesma, de acordo com as diretrizes e o que estava a ser efetuado no molde. Esclareci que no final da aula seria entregue uma escova de dentes real e um

copo de plástico a cada criança, para que pudessem efetuar a lavagem dos dentes na casa de banho.

Terminada esta atividade, dirigi as crianças até ao outro lado do salão e organizei-as por mesas, nos respetivos lugares, para dar início ao Domínio da Matemática. Concedi a cada uma, um copo de plástico contendo quatro exemplares de escovas coloridas plastificadas (material não estruturado). Questionei sobre a quantidade de material presente em cada mesa. Coloquei questões de raciocínio e cálculo mental. Realizei exercícios de orientação espacial de acordo com a cor das escovas. Exercitei a contagem, através do desenvolvimento auditivo, provocado por uma pandeireta. Concluí a aula, encaminhando as crianças em comboio para a casa de banho, entregando-lhes as escovas e o copo para executarem a escovagem dos dentes.

### **Inferências / Fundamentação Teórica**

A forma como organizei o espaço de aula (salão) e dispus as crianças em filas, sentadas nas cadeiras, de modo a criar e representar a sala de espera de um consultório, foi uma estratégia que considerei pertinente e motivadora para o efeito que pretendia. Ferrão Tavares (2000) afirma ser importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação, nomeadamente criar espaços dinâmicos. O mesmo autor relembra que, no desenrolar das atividades na Educação Pré-Escolar, as cadeiras, as mesas, e outros materiais, podem ser facilmente deslocados em função das atividades a realizar.

Devido a ter assumido o papel de dentista vestindo a bata branca, característica desta profissão, senti que as crianças para além de ficarem surpreendidas e abismadas, demonstraram muito interesse em falarem das suas conceções prévias. Hohmann e Weikart (2011) salientam que “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (p.494). No entanto, um dos aspetos a melhorar, foi a forma como entrei no salão e ‘interpretei a personagem’ de dentista. Em vez de aproveitar o entusiasmo e expectativa das crianças, deixei o nervosismo apoderar-se de mim e explorei pouco esta profissão com elas. Outro dos aspetos a melhorar, apontado inclusive pelas professoras supervisoras de estágio, foi a bata que levei. Não era uma bata adequada ao momento. Quando pretendemos criar uma realidade quotidiana, neste caso, uma profissão, em contexto educativo, temos de encará-la na íntegra e aproximarmo-nos o mais possível dessa

realidade. Não podemos descurar de qualquer pormenor pois poderá fazer toda a diferença na apreensão dos conhecimentos das crianças.

Uma das preocupações que tive na preparação desta aula foi vincular os conteúdos com a temática principal (Higiene Oral), interligando-os, para que a passagem entre as áreas curriculares e os respetivos domínios fosse impercetível. Desta forma, as crianças foram envolvidas numa aprendizagem em que os conhecimentos foram explorados de maneira contínua e dinâmica. Para Maingain e Dufour (2008), o conceito interdisciplinaridade “(...) é utilizado para abarcar uma gama de práticas na realidade diferenciadas” (p.25), “(...) concebida, simultaneamente, como método permitindo tratar problemas concretos provenientes de uma realidade complexa e como forma de saber ultrapassando as fronteiras disciplinares” (p.27).

A interdisciplinaridade implica uma atitude diferente, quer para a criança, quer para o educador. Promove atitudes que valorizam a curiosidade, a abertura de espírito, o gosto pela colaboração, cooperação e pelo trabalho em comum (Pombo, 2005).

Por me ter excedido no tempo enquanto lecionava os conteúdos do Domínio da Matemática, as supervisoras de estágio saíram do salão antes de verem a atividade final. No entanto, tal como tinha prometido às crianças, distribuí um copo e uma escova de dentes por cada uma e levei-as à casa de banho onde escovaram os dentes. Roldão (2009) explica que “a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (p.47). De acordo com Vasconcelos (2005), “as crianças aprendem melhor quando as atividades são efetuadas num contexto relacionado com o seu dia-a-dia e as suas experiências” (p.78). É fundamental que as crianças apliquem os conhecimentos e as aprendizagens que apreenderam, principalmente quando os mesmos fazem parte da sua rotina diária de higiene.

### **1.2.8 Relato de estágio 8 (novembro de 2016)**

Este dia foi passado na sala dos **5 anos**. Nesta escola, e em particular nesta idade, as docentes dão continuidade ao trabalho realizado nas faixas etárias anteriores. Isto é verificado nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que, a estimulação e exploração da leitura e da escrita, ganham uma nova dimensão. Nesta faixa etária, as crianças estão em contacto permanente com a aprendizagem da leitura e da escrita, através da Cartilha Maternal

João de Deus e o seu Método de Leitura. Todas as manhãs, as crianças vão à lição em pequenos grupos.

Esta manhã não foi exceção. As crianças, em pequenos grupos, deslocaram-se até ao grande livro denominado de Cartilha Maternal, enquanto o restante grupo (turma), realizava atividades diversificadas (ex.: legendar imagens, picotar letras, construir palavras com letras moveis, etc.). Nestas atividades de turma, temos oportunidade de ajudar as crianças que estão a aprender o grafismo das letras. Foi o que sucedeu nesta manhã com duas crianças que foram ao quadro e a quem auxiliei a realizar o grafismo das vogais, para depois, no lugar, completarem o caderno de escrita.

De seguida, a educadora, mostrou o seu dominó em peças de madeira, aproveitando para trabalhar a aprendizagem do *subitizing*, questionando individualmente as crianças.

Entretanto a professora de Inglês chegou e deu início a mais uma aula. Após a canção *Hello Song* em que as crianças se levantam e dançam, elas escolheram um menino e uma menina para “príncipe e a princesa”. A professora atribuiu outras personagens às restantes crianças a fim de cada uma ‘dar os bons dias’ de acordo com a voz e os gestos característicos da sua personagem. As crianças distribuíram o material (manual e lápis de cor) pelos colegas e reviram os algarismos até ao 6.

À tarde, a educadora explorou com as crianças o material estruturado Calculadores Multibásicos, realizando o Jogo das Torres (na base 3).

Por fim, a tarde terminou com uma apresentação da Área de Conhecimento do Mundo, em PowerPoint, com elucidações sobre o universo, transpondo explicações para o planeta Terra e sugerindo cuidados e atitudes a ter para preservá-lo.

### **Inferências / Fundamentação teórica**

A aplicação da metodologia João de Deus através das lições da Cartilha Maternal a crianças com 5 anos de idade permite-lhes adquirir, atempadamente, a competência da leitura (Ruivo, 2009). Nesta escola, na sala onde estão grupos homogéneos de crianças com cinco anos de idade, é feita a iniciação formal da leitura e da escrita através deste método. Ainda segundo a mesma autora, estas crianças têm desta forma, a oportunidade de desenvolver o domínio da competência da leitura e da escrita numa fase precoce e atempada, o que considera muito positivo. Não sendo da competência da educadora de infância ensinar a ler e escrever, verificámos

que estas crianças, de forma lúdica e descontraída, vão adquirindo conhecimentos que lhes permitem aceder ao código linguístico e aprenderem a ler com grande facilidade.

Viana (2002) salienta uma das características importantes deste método quando afirma que: “Para saber ler e escrever a criança terá de olhar para cada uma das letras das palavras, mas também para as vizinhas, as quais poderão ser determinantes para achar o seu valor” (p. 56). Vejamos o exemplo da letra /s/, que entre vogais se lê [z] e que no fim de sílaba se lê [ʃ] - **casas**, etc.. Este Método possibilita um maior conhecimento e aprendizagem das letras, devido às regras e valores atribuídos às mesmas. O Método de Leitura João de Deus, é caracterizado por algumas linhas de força de grande relevância, entre elas: a “ida” de grupos homogêneos à Cartilha, em que cada elemento intervém individualmente, apesar de todos os elementos se encontram envolvidos na mesma tarefa.

Este método de leitura respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de uma forma sistemática e lógica. Não desprezando o aspeto lúdico, o Método de Leitura João de Deus faz uma análise da língua, feita através de um processo sério e graduado que se baseia num raciocínio lógico (Deus, 1997).

As letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras por intermédio de mnemónicas aplicadas às consoantes incertas. Deus (1997) refere o “Uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem.” (p.93). Depois de lerem as palavras, as crianças contextualizam a palavra numa frase da sua autoria apelando ao conhecimento e às vivências das mesmas. Silva (2013), realça esta linha de força característica do Método João de Deus, afirmando que:

Neste domínio há que repetir que aprender a ler não pode ser e não é apenas um ato automático, mas para ter êxito tem de se partir do raciocínio e fazer analogias com vivências das crianças, sendo estas cruciais para o sucesso da aprendizagem (p. 21).

A sequência da apresentação das lições e as estratégias de consolidação criativas e diversificadas que a educadora propõe à criança, sem se sentir limitada e restringida a um manual, entre outras características, fazem desta metodologia um verdadeiro instrumento de trabalho para todos os educadores.

Na aula do Domínio da Matemática, assisti a uma atividade importante para trabalhar a aprendizagem do *Subitizing*. *Subitizing* é a capacidade de enumerar com

precisão um conjunto de objetos sem recorrer à contagem (Castro e Rodrigues, 2008a; Moreira e Oliveira, 2003).

Considereei muito positivo o facto de a educadora ter efetuado uma atividade de *Subitazing* por intermédio do dominó. A maior parte das crianças reconheceu o número através do padrão sem efetuar qualquer contagem. Vale e Pimentel (2011) explicam que:

No jardim-de-infância, as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer, sem contar, um conjunto de objetos numa determinada posição padrão, sendo esta facilmente reconhecível pelas crianças. Estas disposições-padrão são muito usadas pelas crianças em jogos como o dado, o dominó e as cartas tradicionais (p.92).

Segundo Castro e Rodrigues (2008b), em idade pré-escolar é esperado que as crianças, que estejam habituadas a trabalhar com jogos de pontos (dados, dominós), consigam identificar o número de pontos entre 2 e 6, sem recorrer à contagem, apenas através da perceção visual simples (*Subitizing*). Esta capacidade facilita o desenvolvimento do cálculo mental e posteriormente o desenvolvimento da perceção composta com composições simples, para números superiores a 6. Os mesmos autores esclarecem que desde que as crianças estejam habituadas a trabalhar com dados e outros jogos apelativos e estruturados, aos cinco anos, a maioria das crianças consegue identificar e reconhecer o número de manchas entre 2 e 6, sem necessitar de contagem, ou seja são capazes de fazer *Subitizing*, através de perceção visual simples. O desenvolvimento desta capacidade de perceção visual simples facilita o cálculo mental e a composição de situações, que com o passar do tempo ajuda a criança a ser capaz de reconhecer quantidades superiores a 6, começando a ter uma perceção composta.

É fundamental que as crianças tenham diversas experiências de perceção dos números, que sejam potenciadoras da construção de relações numéricas e do desenvolvimento do sentido do número, podendo isto ser feito através de cartões com pontos, com padrões numéricos variados (Clements e Sarama, 2009).

A aula de Inglês, a que assisti neste dia, foi importante para mim, não só pelo dinamismo e estratégias motivadoras e enriquecedoras, que claramente se refletem no contentamento das crianças, mas também pela importância que esta língua assume na Educação Pré-Escolar. Pires (2001) defende que o ensino do Inglês, ou de qualquer língua estrangeira, é vantajoso para a criança mesmo não estando totalmente alfabetizada na sua língua materna, desde que suas necessidades sejam

respeitadas e que suas capacidades sejam estimuladas ao invés de subestimadas. Para tanto, é necessário que o professor tenha, além do domínio da língua, a compreensão de como funciona a educação infantil. A autora menciona que:

As evidências sugerem que as crianças de até seis anos de idade aprendem a língua materna e uma segunda língua de forma muito similar, formulando hipóteses sobre o sistema linguístico e reconstruindo as suas regras com base naquilo que ouvem. Como resultado desse processo de reconstrução, surge um sistema linguístico em desenvolvimento, chamado de interlíngua, que reflete as tentativas do aprendiz de atingir a estrutura gramatical da língua alvo. Com o passar do tempo, na medida em que o aprendiz mantém o seu contato com a nova língua, a sua interlíngua aprimora-se e evolui em direção à língua alvo. Tal evolução pode ser alcançada tanto em ambiente natural (convivência da criança com a comunidade) quanto escolar (pp.47-48).

Atendendo à aula do Domínio da Matemática com os Calculadores Multibásicos lecionada pela educadora, devo referir que suscitou bastantes dúvidas nas crianças. Desde as regras mais básicas de manuseamento do material, como o código de cores, até à posição das peças nas placas de acordo com as mesmas (cores), as crianças demonstraram não ter quaisquer conhecimentos na manipulação deste material.

Ainda assim, mesmo não obtendo respostas corretas e vendo que a disposição das peças estava errada, a educadora, incompreensivelmente, deu seguimento à aula, avançando para o Jogo das Torres. Com a realização deste jogo, pretende-se a aquisição de estruturas mentais por parte da criança, que lhe permitirá a compreensão das diferentes bases de numeração. Na opinião de Nabais (s. d.), este material facilita “a concretização de vários capítulos da aritmética, (...) como as diferentes bases de numeração”, acrescentando, ainda, que este material é “profundamente educativo” (p. 61).

O Jogo da Torre realizado com os Calculadores Multibásicos, como sustenta Caldeira (2009), “tem como finalidade os alunos adquirirem determinadas noções, nomeadamente a de saber o furo a que corresponde cada cor e quantos elementos tem cada torre” (p. 190). No entanto, as crianças permaneceram sempre confusas quanto ao objetivo do jogo, não conseguindo tirar partido da didática do mesmo, uma vez que desde o início da aula que não sabia as regras de utilização do material. Só no final da aula, a educadora solicitou que colocassem as peças de acordo com a cor no furo da placa correto, ditando cada peça por cor e remetendo para o respetivo furo. Considero que este deveria ter sido o exercício inaugural no momento em que a

educadora percebeu que as crianças nem se quer se recordavam do nome do material, quanto mais da relação peça/furo/cor.

### **1.2.9 Relato de estágio 9 (novembro de 2016)**

Na sala dos **3 anos**, a manhã iniciou-se com o Domínio da Matemática, nomeadamente com a manipulação do material estruturado Blocos Lógicos. Este material é composto por peças geometricamente diferentes, como a forma, o tamanho, a cor e a espessura, atributos que as diferenciam.

A educadora realizou vários exercícios de exploração deste material: i) colocou algumas questões direcionadas às crianças que não tinham tanta facilidade de aprendizagem, para que fossem capazes de identificar os atributos de determinadas peças; ii) pediu às crianças de cada grupo (mesa) que erguesse, com a mão direita, uma peça com um atributo diferente, para depois ser possível comparar os atributos das peças apresentadas pelas crianças das várias mesas; iii) solicitou a construção de um boneco com as peças que as crianças levantaram no exercício anterior, para diferenciarem os atributos das peças. Desta forma, conseguiu que cada criança explorasse individualmente, os atributos das peças, correspondentes às partes e membros do corpo do boneco; iv) requereu a colocação da peça no quadro, até as crianças conseguirem montar uma sequência, respeitando o atributo forma; v) executou um jogo, que consistia no seguinte: com os olhos vendados, retiravam uma peça dentro do saco e, através do tato, descobriam os atributos da mesma.

Na Área de Conhecimento do Mundo foi explorado o conteúdo: a Higiene corporal. A educadora dispôs as crianças em roda no chão da sala e dialogou com as mesmas sobre a temática. Por fim realizaram o “Jogo da tartaruga”.

No período da tarde, efetuaram uma atividade relacionada com grafismos, em que as crianças tinham de desenhar o caule de uma flor. Antes de irem lanchar, a educadora colocou dois vídeos de duas histórias.

### **Inferências / Fundamentação teórica**

Atendendo à aula com o material Blocos Lógicos, direi que é considerado, tal como afirma Alsina (2004), como um “material lógico estruturado” (p. 13), que possibilita à criança organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, como a cor, a forma, a espessura e o tamanho. Este material proporciona o desenvolvimento

do raciocínio lógico por meio de atividades de comparação, correspondência e classificação. Caldeira (2009) certifica também que “os blocos lógicos (...) exercitam a lógica e que a sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação” (p. 369).

Pude observar que a educadora perscrutou os blocos lógicos com as crianças, focando-se inicialmente, nos atributos das peças. Caldeira (2009) atesta que “muitas relações lógicas são construídas pelas próprias crianças quando lidam com critérios e atributos” (p.364). As crianças realizaram construções de figuras com os Blocos Lógicos, o que permitiu que as mesmas relembressem os atributos das peças e explorassem as noções de espaço. Segundo Caldeira (2009, p.364) reforça que “é necessário apresentar as situações das atividades e regras dos jogos de forma clara e apropriada à idade das crianças.” Desta forma, é importante que a educadora consiga perceber o grau de aprendizagem do seu grupo, através das atividades propostas ao mesmo, de maneira a realizar um trabalho contínuo, executando novas atividades, com vista a explorar novos conteúdos. Para Telmo (2000) é importante atentar na “necessidade de qualquer proposta dever ser adequada ao grau de desenvolvimento das crianças do grupo a que se destina e à sequência das aprendizagens efetuadas até esse momento” (p. 9).

A educadora possibilitou também atividades diversificadas, como o jogo para descobrir os atributos das peças e as sequências. Permitiu ainda a construção da figura de um boneco, que, agradou particularmente às crianças pela possibilidade de expressarem a sua criatividade. Caldeira (2009) refere que “num primeiro contacto com os Blocos Lógicos a criança usa-os como jogos de construção, tomando como referência a experiência que tem da realidade” deste modo, “ao proceder assim a criança enriquece o campo da sua percepção estruturando o espaço na horizontal e na vertical, descobrindo certas leis de equilíbrio” (p.364), aprendendo enquanto brinca. Deste modo, destaca-se a importância de diversificar as atividades, explorando diferentes conteúdos, para que as aprendizagens sejam bem apreendidas pelas crianças. No decorrer desta atividade, foi notória a facilidade como as crianças manipulavam este material e conseguiam, com ele, estruturar o seu pensamento em relação ao que queriam formar (boneco), recorrendo, de forma lógica às diferentes formas e cores das peças.

Relativamente à aula de Conhecimento do Mundo sobre a higiene corporal, as explicações do tema foram insuficientes, apesar da tentativa da educadora em

estabelecer um diálogo com as crianças. Ela não dispunha de qualquer material apelativo e interessante, apenas um pequeno livro com imagens impercetíveis. Ainda assim, valorizou sempre a participação das crianças de acordo com os seus raciocínios e vivências.

Para concluir o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a educadora optou por colocar as crianças a visionar vídeos como forma de distração. Ocasionalmente a televisão ou visualização de vídeos poderá ser utilizada como meio de abstração no ambiente escolar, mas não pode ser a única forma empregue para distrair e entreter as crianças. Não só porque existem outras estratégias e atividades muito mais enriquecedoras do ponto de vista pedagógico, mas também porque não é aconselhável. As atividades do Domínio da Educação Artística, possuem um variado leque de tarefas que as crianças poderão realizar com diversos materiais plásticos, até mesmo como forma de conciliar certas aprendizagens. Como elucida Sousa (2003, p.160), “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”. As crianças apreciam imenso a experiência e o manuseio de diferentes tipos de materiais. A educadora ao proporcionar a exploração deste tipo de atividades vai ao encontro das necessidades das crianças, e isso é importante como menciona o mesmo autor, “desde muito pequena[s] que gosta[m] de mexer em água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis” (p.160).

#### **1.2.10 Relato de estágio 10 (janeiro de 2017)**

Na faixa etária dos **4 anos**, a situação que irei relatar, relaciona-se com uma atividade em que as crianças foram surpreendidas pela visita da escritora Luísa Ducla Soares, que se deslocou até esta Escola, para apresentar as suas mais afamadas obras. Trouxe consigo alguns dos seus livros para que as crianças tivessem oportunidade de adquiri-los.

No ginásio da escola, as crianças sentaram-se no chão a escutar a autora. A escritora falou um pouco dos seus livros, explicando onde ia buscar a sua inspiração e as suas ideias, trocou opiniões com as crianças, ouviu as suas partilhas e vivências e como não podia deixar de acontecer, contou uma história. Desta vez ouvimos “O Coelho Afonso”, de um dos seus livros. Solicitou a colaboração das crianças atribuindo uma personagem da história a cada criança selecionada, bem como o apoio das restantes crianças que se encontravam a assistir, para emitirem sons. Concluída a

dinamização da história, a autora prontificou-se a autografar os livros que as crianças compraram.

Depois deste momento, as crianças foram para o recreio comer o reforço matinal e brincar livremente no espaço exterior.

No período da tarde, as crianças realizaram desenhos numa folha branca que posteriormente recortaram e colaram numa 'coroa' feita em cartolina para comemorar o dia de reis.

### **Inferências / Fundamentação teórica**

A visita da escritora Luísa Ducla Soares à escola foi um acontecimento de grande importância, pois considero que a atividade proposta ao grupo pela autora, de dinamizar a história com as crianças, constituiu um momento de grande alegria. Estes momentos de grupo são fundamentais, pois permitem que as crianças tenham a oportunidade de partilhar as suas aprendizagens e as suas descobertas com as restantes crianças e com a escritora, mas também promover o “saber ouvir”, respeitando os outros. Tal como afirma Vasconcelos (2007), “ela [a criança] vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão de problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (p. 112).

Contar histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a “integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de forma específica” (Mata, 2008a, p. 78). Na mesma linha de pensamento, Abramovich (2004, citado em Dias e Neves, 2012) refere que “contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão do mesmo” (p. 37). É indiscutível a importância de contar histórias enquanto atividade “regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008a, p. 78).

Depois da receção da escritora Luísa Ducla Soares, as crianças foram para o recreio, onde brincaram livremente. As vivências proporcionadas pelo ato de brincar provocam nas crianças sentimentos de prazer. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “as neurociências referem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender” (p. 48). Jensen (2002) acrescenta também que “as experiências sensoriomotoras”, como as brincadeiras ou jogos, “são enviadas diretamente para os centros de prazer do cérebro” (p. 133). Ao

brincar, as crianças entram no mundo do “Faz de conta”, desenvolvendo a sua imaginação. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem” (p. 49). Assim, o ato de brincar na vida das crianças é fundamental, para que cresçam de forma equilibrada e saudável.

## Capítulo 2 - Planificações

### 2.1 Descrição do capítulo

Este capítulo apresenta as oito planificações selecionadas entre as muitas elaboradas ao longo do meu de estágio.

Quatro das planificações apresentadas são referentes à Educação Pré-escolar e as outras quatro são relativas ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas oito planificações são acompanhadas por uma reflexão que arbitra conclusões e fundamentações teóricas relativa às Áreas/Componentes, procedimentos e estratégias aplicados, bem como os recursos utilizados.

As quatro primeiras planificações alusivas ao ensino do 1.º ciclo do ensino básico referem aulas na área do estudo do meio, no 4.º ano, de matemática, no 2.º e 3.º anos e de português, no 1.º ano.

As restantes quatro planificações dizem respeito à educação pré-escolar. As duas primeiras remontam à área de expressão e comunicação, nomeadamente, ao domínio da matemática, nos grupos de cinco e três anos. a terceira planificação reporta ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no grupo de 4 anos, a quarta planificação reporta de novo à área de conhecimento do mundo e ao grupo de crianças de 4 anos.

### 2.2 Fundamentação teórica

Planificar um ato intrínseco ao ato de lecionar e, desta forma, todos os professores e educadores têm de o fazer. Segundo Zabalza (2000) planificar "trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção" (p.47).

O autor supracitado define planificar como:

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

Para Braga (2001), a elaboração de uma planificação consiste num ato de reflexão. O autor argumenta que "quer quando adquire uma forma escrita, quer

quando corresponde a um processo mental, planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz.” (p.34)

Planear uma aula é fundamental para a perspicuidade e composição de pensamentos, ideias e objetivos. Uma planificação facilita a organização e a sequenciação dos diversos processos de ensino. O processo da planificação implica, segundo, Braga (2004, p.25), “uma lógica de responsabilização dos vários níveis de decisão, em que os professores (...), através da observação, da reflexão e do ajustamento, reconceptualizam o currículo”. Como refere o autor, a preparação da planificação a longo termo, realizada no princípio do ano, ainda antes de se conhecerem os alunos, tem como objetivo a programação letiva quer na seleção e organização dos conteúdos, principalmente se as decisões forem tomadas por todos os professores de um ciclo, de um ano ou de um nível, visando as melhores opções para a escola e valendo-se do Projeto Curricular de Escola

As planificações são fundamentais e concedem um sucesso quase que garantido (dependendo das variáveis intervenientes) na organização, estruturação e concretização das aulas. Para que as mesmas sejam bem metódicas, devem ser produzidas com precedência para que se obtenha um resultado positivo. Este será refletido no modo como as crianças/alunos encaram a aprendizagem e apreensão de conhecimentos, ditados pela forma como são transmitidos, isto é, as estratégias e atividades executadas, quando adequadas e motivadoras, manterão os alunos empenhados e dispostos a aprender.

Bullough (como citado por Braga, 2001) “diz-nos que quando a planificação é feita com antecedência o professor se sente mais seguro” (p.34). Ainda o mesmo autor descreve que “a planificação deve ser realizada com o objetivo de manter os alunos interessados e intelectualmente despertados” sendo desta forma importante recorrer a atividades que demandem esforço e outras por outro lado, que o poupem. Estas devem ser “de grande e pequeno grupo, atividades que convidam ao barulho e ao movimento e atividades que apelam ao sossego.” (p.35).

No Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto é definido o perfil ecuménico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico, nomeadamente, na conceção e desenvolvimento do currículo. Lá é dito que, o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens

integradas. No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o mesmo decreto-lei refere que o educador/professor deve:

- Ter em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível;
- Planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Pérez e López (2001) citam três razões principais para que o educador/professor planifique:

- Planifica com o objetivo de “satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza” (p.48);

- Planifica por forma a determinar os objetivos a alcançar ao longo do processo de instrução “que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber, que materiais deveriam ser preparados, que atividades teria (...)” (p.49);

- Planifica olhando as “estratégias de actuação durante todo o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marco de referência para a avaliação” (p.49).

Com base nestas três razões apresentadas por Pérez e López (2001), elaborei as planificações que me foram solicitadas, num desenho tradicional, para aulas/atividades de 30 a 60 minutos, no máximo. Se é verdade que planificar é importante para todos os docentes, isso torna-se premente na fase de estágio em que estamos a aprender tudo. Planificar também nos ajuda muitíssimo a gerir o tempo para que as aulas/atividades tenham o seu início/apresentação, desenvolvimento e uma conclusão que pretende resumir o que foi dito, esquematizando, e organizando o pensamento e das crianças/alunos.

## 2.3 Planificações em quadro

### 2.3.1. Planificação de Estudo do Meio - 4.º ano

Quadro 5 – Planificação de Estudo do Meio - 4.º ano

Escola			
Planificação de Aula			
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> <b>Ano de Escolaridade: 4.º ano</b> <b>Data:</b> abril de 2012		<b>Estagiária:</b> Sara São Bento <b>Ano:</b> 1.º ano de MPE1C <b>N.º</b> 13	
Área: Estudo do Meio			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
10h - 11h	A Qualidade do Ambiente:  - A qualidade da água, formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras...);  - Reconhecer algumas formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos...).	- Apelar à imaginação dos alunos através de um áudio, de forma a que desvendem o tema da aula. - Apresentar imagens através do <i>PowerPoint</i> relativas à temática e explorá-las com os alunos nesse contexto. - Expor o conceito de poluição, relembrando os dois tipos de poluição existentes e as suas causas. - Remeter para as consequências dos exemplares de poluição, visando o seu impacto ambiental. - Realizar uma atividade em que os alunos terão que associar imagens ao tipo de poluição correspondente, referindo as fontes poluidoras e a atitude de consciência ambiental a adotar.	- Quadro interativo;  - Caneta interativa;  - <i>PowerPoint</i> ;  - colunas.
Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.			

Os conteúdos desta planificação (Quadro 5) inserem-se no Bloco 6 – À Descoberta das, Inter-Relações entre a natureza e a Sociedade, no conteúdo, A Qualidade do Ambiente. Os subtemas abordados e explorados nesta aula foram: A qualidade da água, onde os alunos reconheceram algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras...); e o Reconhecimento de algumas formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos...), onde os alunos identificaram alguns efeitos prejudiciais do ruído (Programa de Estudo do Meio, pp.130-131).

Para esta aula procurei incorporar os conteúdos programáticos a estratégias criativas, motivadoras e enriquecedoras para os alunos. Optei por: “Apelar à imaginação dos alunos através de um áudio, para que desvendassem o tema da aula.”. Com o auxílio de uma apresentação em *PowerPoint* exposta no quadro interativo, solicitei que os alunos fechassem os olhos e reproduzi o som de água a correr, juntamente com outros sons da natureza. Questionei o que estavam a imaginar e que panorama lhes ocorria. Após esta pequena indagação, apresentei uma imagem de um tubo de grandes dimensões a verter água poluída para um rio. Os alunos ficaram muito surpreendidos pois apesar das inúmeras respostas, nenhum deles

expectava que o som da água que corria viria de um rio poluído. A maioria idealizara um cenário paradisíaco.

É muito importante criar este tipo de atividades e situações em contexto escolar, não só para recorrer à criatividade e imaginação da criança, como também para trabalhar o seu sentido visionário e inovador. Alencar (2008) evidenciou o papel influente da escola, com professores incentivadores, que ensinavam com prazer e contagiavam os seus alunos com essa paixão pelo ensinar e pelo aprender: “Desde cedo, assumi meu interesse pela educação por acreditar no valor do conhecimento e do processo criativo do ensino e da aprendizagem como alavanca para o desenvolvimento da sociedade e da cultura” (p.271).

Wechsler (2001) afirma que a criatividade ainda é um fenômeno pouco implementado nas escolas. Embora possa ser aplicada a qualquer disciplina, no cotidiano da sala de aula o professor não tem, de modo geral, estimulado a criatividade dos alunos, seja por deficiências na sua formação, desconhecimento de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade, seja pela extensão do currículo a cumprir. Antunes (2005) enfatiza que a proposta de se incentivar a criatividade na escola não é para fazer do aluno um gênio, mas sim buscar desenvolver o potencial criativo de cada um, não para torná-lo o melhor, mas sim para torná-lo melhor. Assim, é preciso que a escola vislumbre a criatividade como um meio de voltar a encantar os alunos, com aulas prazerosas, estimulando e desenvolvendo o potencial criativo que existe dentro de cada aluno.

Vygotsky (2009) explana uma importante implicação pedagógica, que ganha força com os anseios e desejos de alargar experiências para além do que é instantâneo e corriqueiro. Diz ele:

[...] da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (p.23).

No entendimento de Vygotsky, a escola pode e deve expandir a experiência da criança, atuando em favor do desenvolvimento da atividade criadora.

Outra atividade que considerei pertinente foi: “Apresentar imagens através do *PowerPoint* relativas à temática e explorá-las com os alunos nesse contexto.”. Por intermédio de diversas imagens sugestivas e apelativas, dei oportunidade às crianças



- Sólidos geométricos - poliedros e não poliedros; pirâmides e cones; vértice, aresta e face;

- Atributos geométricos e não geométricos de um objeto (Bivar et al., 2013, p.9).

A Geometria é considerada como uma fonte de motivação na medida em que a experiência mostra que, frequentemente, alunos com fracos desempenhos em Matemática se sentem especialmente motivados e ‘desabroçam’ quando se envolvem em atividades de natureza geométrica (Brocardo, et al., 2007). Moor (2004) também é da opinião que o ensino da Geometria tem um valor motivacional, uma vez que seu aspeto estético é muito apelativo para as crianças e através das figuras, padrões e simetrias, vai permitir desenvolver uma visão dos elementos geométricos na arte, *design* e arquitetura.

Iniciei esta aula com a estratégia: “Exibir sólidos geométricos em madeira e questionar os alunos sobre a forma das suas faces.”. Klein e Gil (2012) referem que os sólidos geométricos constituem-se como um material importante no desenvolvimento da percepção espacial dos alunos, para além de contribuírem para estabelecer relações entre a geometria e o mundo que os rodeia, “uma vez que os sólidos são figuras que, normalmente estão presentes nos objetos e cenários com os quais as crianças têm contacto, tais como embalagens, construções, esculturas e brinquedos” (p. 146).

Fazendo referências às Metas Curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012): “Identificar e representar losangos e reconhecer o quadrado como caso particular do losango.”, “Identificar e representar quadriláteros e reconhecer os losangos e retângulos como casos particulares de quadriláteros”, “Identificar e representar pentágonos e hexágonos.” (p.12), são os objetivos propostos para a abordagem das figuras geométricas, que aproveitei para explorar através dos sólidos, recorrendo às suas bases e faces.

Quando recorri às estratégias: “Denominar cada um dos sólidos, atendendo às suas características - faces, arestas e vértices.” e “Definir cada um destes conceitos, efetuando a contagem de cada um deles.”, tinha o propósito de ir ao encontro do que é expectável lecionar neste ano de escolaridade, tal como vem citado nas Metas Curriculares (Bivar et al., 2012): “Identificar pirâmides e cones, distinguir poliedros de outros sólidos e utilizar corretamente os termos «vértice», «aresta» e «face» ” (p.12). Boavida et al. (2008) referem que “para que a comunicação matemática na sala de aula seja profícua, há que criar condições e hábitos que permitam, a todos, não apenas falar, mas também escutar” (p.68). As crianças articularam o seu pensamento

comigo e com os colegas, o que se veio a mostrar produtivo para relembrar estas noções.

Como forma de consolidar esta aula, recorri a esta estratégia: “Executar um jogo, em que a turma, dividida por grupos, terá um conjunto de sólidos geométricos diversificados. Consoante as questões colocadas nos cartões, terão de eleger o sólido correto ou associar os sólidos geométricos a materiais e objetos dispostos na decoração da sala.”. Decidi realizar um jogo, pois considero-o uma atividade dinâmica e motivadora que possibilita a adaptação e transposição de conteúdos, de forma a tornar a aula mais lúdica. Conforme Lopes et al. (2007), o jogo como atividade de matemática atrai os alunos sendo evidente o incentivo que este gera comparativamente a outras atividades que podem ser propostas em sala de aula. Assim, por vezes, recorre-se a materiais que permitem formas de explicar e de representar um conceito abstrato, contribuindo para a compreensão do mesmo pelas crianças e/ou alunos.

Como referem Caldeira e Pereira (2013), a utilização do jogo como ferramenta “facilita as conexões e a formulação entre conceitos, possibilitando a contextualização, funcionando como uma ponte para a transição do pensamento concreto para o abstrato, contribuindo para a organização do pensamento matemático e o desenvolvimento do raciocínio lógico.” (pp.7-8). É também através do jogo, como uma atividade alusiva à matemática, que os alunos conseguem ter consciência dos seus processos de pensamento o que é considerado imprescindível para a competência de resolução de problemas, de onde podem surgir todos os temas da Matemática.

### 2.3.3. Planificação de Português - 1.º ano

Quadro 7 – Planificação de Português - 1.º ano

Escola			
Planificação de Aula			
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> <b>Ano de escolaridade: 1.º ano</b> <b>Data: novembro de 2012</b>		<b>Estagiária: Sara São Bento</b> <b>Ano: 1.º ano de MPE1C</b> <b>N.º 13</b>	
Área: Português			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
10h - 11h	Classes do Nome  - Nomes comuns	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuir um texto opulento em nomes próprios e comuns, e efetuar a leitura modelo, solicitando também a leitura por parte de alguns alunos.</li> <li>Proceder à interpretação do texto oralmente e abordar a temática apelando aos conhecimentos apreendidos, recordando a subclasse dos nomes próprios.</li> <li>Aludir aos nomes (comuns) presentes no texto, exigindo que os sublinhem, questionando o que designam para os alunos.</li> <li>Esclarecer, de acordo com a sua perceção, a que subclasses pertencem esses nomes, definindo a noção de nomes comuns.</li> <li>Realizar uma atividade de consolidação em que os alunos terão que revelar a subclasse dos nomes que estarão representados em cartões com a palavra respetiva ou sob a forma de imagens. Os alunos poderão exemplificá-los através de desenhos, mímica ou tratando sons/canções</li> </ul>	- Quadro de ardósia; - Giz; - Cartões com questões. - Imagens;
Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.			

Esta planificação (Quadro 7) diz respeito ao conteúdo de Nomes Comuns, interpolado no Domínio da Gramática. Pertencendo ao subtema, Morfologia e lexicologia. Os Nomes Comuns não estão incluídos no Programa de ensino do 1.º ano de escolaridade. De acordo com o mesmo, (Programa e Metas Curriculares do Português, 2015, p.10), apenas o “Nome” e o “Adjetivo qualificativo: flexão em género e número (regular)” fazem parte dos conteúdos a lecionar.

Ainda assim, como nesta escola os alunos do 1.º ano do ensino básico, se encontram mais avançados no programa (porque adquirem a competência da leitura e da escrita aos 5 anos, na educação pré-escolar). Este facto permite lecionar a este ano de escolaridade, aulas que envolvem de forma autónoma a leitura e a gramática. Assim, as estratégias que selecionei para laborar este conteúdo, foram: “Distribuir um texto opulento em nomes próprios e comuns, e efetuar a leitura modelo, solicitando também a leitura por parte de alguns alunos.”. Um texto é sempre uma boa forma de contextualizar uma temática ou conteúdo.

A leitura em sala de aula, tal como definem Rebelo et al. (2000), funciona como um aperfeiçoamento da competência individual no ato de ler, sendo que, “a leitura deve surgir sempre associada a uma situação que a torne apetecível e

indispensável no contexto das actividades desenvolvidas” (p.123). O aluno quando lê pela primeira vez o texto tem noção do que este transmite, proporcionando uma melhor interpretação. Rebelo et, al. (2000) referem ainda que “são realmente os conhecimentos anteriores (...) do sujeito que condicionam a compreensão (...). a compreensão será facilitada se houver coincidência ou aproximação entre o vocabulário usado no texto e os conhecimentos do leitor neste domínio” (p.117).

De seguida, adotei a estratégia: “Proceder à interpretação do texto oralmente e abordar a temática apelando aos conhecimentos apreendidos, recordando a subclasse dos nomes próprios.” Sempre que se realiza a leitura de um texto, a sua análise e interpretação, por mais breve que seja, tem de ser executada para que o próprio texto desempenhe o seu propósito. Não basta apenas servirmo-nos dele para lecionar conteúdos, desvalorizando o que esta aprendizagem implica para a compreensão e entendimento do discurso, fulcral no desenvolvimento cognitivo das crianças. Como enfatizam Sousa e Cardoso (2010), “para ajudar a construir a complexidade da significação, o professor guia as observações dos alunos, organiza actividades sistemáticas de questionamento de textos e reflecte sobre os modos de agir quando se trata de enfrentar um texto” (p.75).

Para remeter para o conteúdo principal da aula, invocando as aprendizagens das crianças, permiti que os alunos seleccionassem os nomes, expondo e escrevendo no quadro a frase onde os mesmos se encontravam. Sanches (2001) afirma que o docente deve deixar falar os alunos sobre o tema que vai abordar “e registar no quadro aquilo que vai sendo dito, sublinhar o que pretendemos realçar como ponto de partida... ou de chegada..., explorar, fazer a síntese.” (p.51). Para o autor, esta é uma das abordagens mais importantes para a consolidação de um conteúdo lecionado.

O facto de ter contextualizado os nomes, seleccionando e enquadrando as palavras numa frase, possibilitou uma aprendizagem correta deste conteúdo pois como refere Villalva (2008, p.17), as palavras (neste caso nomes) “não ocorrem isoladamente, ocorrem integradas em frases, ou seja, em contínuos sonoros (embora não tenham) de ser interrompidos por pausas.” O mesmo autor indica ainda que “a relação entre morfologia e sintaxe assenta no facto de as unidades produzidas pela morfologia, ou seja, as palavras, serem as unidades terminais das estruturas sintácticas” (p.36).

Para finalizar esta aula, apliquei com uma estratégia dinâmica: “Realizar uma actividade de consolidação em que os alunos terão que revelar a subclasse dos nomes que estarão representados em cartões com a palavra respetiva ou sob a forma de

imagens. Os alunos poderão exemplificá-los através de desenhos, mímica ou tratando sons/canções.” Recorri uma vez mais a uma atividade/jogo lúdico pela sua versatilidade e adaptabilidade a conteúdos. Ao explorar esta atividade para trabalhar um conteúdo gramatical da Língua Portuguesa, penso que fui ao encontro daquilo que Martins e Duarte (2000, p.171) referem como uma aprendizagem progressiva e articulada, preparada, neste caso, com um período de jogo e de sistematização, encaminhando os alunos “para o entendimento do conceito que um termo designa e para a utilidade da sua aprendizagem”, apresentando o conteúdo como um instrumento de trabalho útil.

Por também ser encarada como um jogo em que as crianças tiveram de se expor de uma forma mais emotiva, remeto para Vigotski (2001). Na página 146, ele elucida, dizendo que “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”. Uma das maneiras para abordar as sensações das crianças são os jogos e as brincadeiras pois, como menciona o mesmo autor, “a brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina [- a] a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final”. Assim, na minha opinião, qualquer conteúdo é susceptível de poder ser transformado num jogo.

### 2.3.3. Planificação de Matemática - 3.º ano

Quadro 8 – Planificação de Matemática - 3.º ano

Escola			
Planificação de Aula			
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> Ano de Escolaridade: 3.º ano <b>Data: janeiro de 2013</b>		<b>Estagiária:</b> Sara São Bento <b>Ano:</b> 1.º ano de MPE1C <b>N.º</b> 13	
Área: Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
10h - 11h	Números e Operações:  Divisão inteira; - Divisor de um número.	- Relacionar a temática com a realidade diária dos alunos, contextualizando-a com situações problemáticas rotineiras, apresentadas no <i>PowerPoint</i> . - Definir o conceito de divisor de um número, através da resolução das mesmas. - Manipular o material estruturado, <i>Cuisenaire</i> , atendendo à representação da operação aritmética da divisão. A partir da mesma, identificar os divisores dos algarismos/números solicitados. - Empregar duas apresentações interativas, de forma a situar e a orientar os alunos no decorrer das suas representações com as peças e respetiva identificação de divisores de um número. - Realizar uma atividade/jogo de tabuleiro, em que os alunos, como consolidação da temática, terão que encontrar os divisores de um número.	- Quadro interativo; - Caneta interativa; - <i>PowerPoint</i> ; - <i>Cuisenaire</i> , - Cartões; - Marcadores;
Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.			

Os conteúdos desta planificação (Quadro 8) estão contidos no Domínio, Números e Operações, no conteúdo, Divisão inteira, nomeadamente: Divisor de um número, número divisível por outro; relação entre múltiplo e divisor; (Programa de Matemática, 2013, pp.10-11).

De acordo com as Metas Curriculares de Matemática (Bivar et al., 2012), este conteúdo tem como objetivo principal para o aluno: “Utilizar corretamente as expressões «divisor de» e «divisível por» e reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro (e vice-versa)” (p.16).

Iniciei a aula com a estratégia: “Relacionar a temática com a realidade diária dos alunos, contextualizando-a com situações problemáticas rotineiras, apresentadas no *PowerPoint*.” Tal como refere Boavida et al. (2008, p.37), a didática da Matemática indica que “as conexões Matemáticas visam, por um lado, a criação exploração de situações em que os alunos trabalhem a Matemática ligada a problemas da vida real (...) e a outras áreas curriculares (...)”. Deste modo, e sendo de extrema importância, as situações propostas foram adequadas e adaptadas à realidade quotidiana dos alunos, bem como aos seus interesses.

No entanto, Ponte e Serrazina (2000, p.52) reforçam que, só se trata de uma situação problemática quando o aluno, não tem uma forma de obter rapidamente uma solução num único passo. Se ele tiver uma maneira de realizar rapidamente uma solução, não estará perante um problema, mas sim um exercício.

Após a resolução destes exercícios, apliquei a estratégia: “Manipular o material estruturado, *Cuisenaire*, atendendo à representação da operação aritmética da divisão. A partir da mesma, identificar os divisores dos algarismos/números solicitados.” Apesar de os alunos já saberem realizar a divisão têm de pô-la em prática, assim como qualquer outro saber. Ao solicitar que os alunos representassem a operação da divisão, cumpro com um dos passos de aprendizagem que passa por várias fases. Como explana Lebrun (2008), o “processo de aprendizagem deverá começar por uma fase de prática (a contextualização) (...), seguida de uma fase de teoria ou estruturação (a descontextualização), seguida, ela própria, de uma fase de recontextualização (voltar a pôr em prática e testar a teoria)” (p.203).

Todas as vezes que leciono algum conteúdo matemático, procuro encontrar um material adequado ao mesmo, como o intuito de proporcionar uma aula em que para além de aprenderem conceitos, as crianças possam igualmente comprová-los com a manipulação de materiais. Ponte e Serrazina (2000) afirmam que “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.” (pp. 115-116). Segundo Damas *et al.* (2010), “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (p.65).

O material estruturado *Cuisenaire*, é de extremo interesse pedagógico, uma vez que permite abordar e explorar múltiplos conteúdos, entre eles, o desta aula em particular (Caldeira, 2009, p. 126).

A aula prosseguiu com a seguinte estratégia: “Empregar duas apresentações interativas, de forma a situar e a orientar os alunos no decorrer das suas representações com as peças e respetiva identificação de divisores de um número.” Por intermédio das potencialidades do quadro interativo, adotei duas aplicações nas quais transpus as características do material *Cuisenaire*, adaptadas ao conteúdo de divisores de um número. No decurso do que Silveira-Botelho (2009, p.122) declara: “para além dos programas utilitários mais comumente utilizados pelos adultos (...) e que são igualmente úteis e adequados para serem utilizados por crianças, (...) cabe

ao educador seleccionar alguns programas, de carácter especificamente educativo”. De acordo com o projeto da UNESCO, Padrões de Competência em TIC para Professores (2011), para viver, aprender e trabalhar bem numa sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada no conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois num ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: i) utilizadores qualificados das tecnologias da informação; ii) pessoas que procuram, analisam e avaliam a informação; iii) capazes de resolver problemas e tomar decisões; iv) utilizadores criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; v) comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. Uma das principais responsabilidades do educador ou professor, é fornecer os meios necessários para que haja aprendizagem. Quando são utilizadas as novas tecnologias, o aluno pode realizar várias aprendizagens.

### 2.3.5. Planificação do Domínio da Matemática - 5 anos

Quadro 9 – Planificação do Domínio da Matemática - 5 anos

Escola			
Planificação de Aula			
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 5 anos <b>Data:</b> novembro de 2016		<b>Estagiária:</b> Sara São Bento <b>Ano:</b> 1.º ano de MPE1C <b>N.º</b> 13	
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
Hora	Componentes	Estratégia	Recursos
11h - 11h30	Números e operações:  - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;  - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades com recurso à adição;	- Distribuir o material estruturado e não estruturado pelas respetivas crianças, solicitando a colaboração de algumas para o efeito. - Questionar o nome do material e respetivas características atendendo ao tipo, à forma como está dividido e às cores que patenteia. - Relacionar as cores que inicialmente este material continha com o material estruturado <i>Cuisenaire</i> , relembrando as cores e valores de algumas peças. - Referir que a cada uma das partes ou cor, representa um valor numérico, ao qual irei solicitar que as crianças coloquem o algarismo móvel correspondente. - Assinalar as representações dos números utilizando marcas (em forma de gotas). - Esclarecer que em cada uma das partes, só pode existir uma marca. - Solicitar a representação de outros números. - Consolidar aceitando exemplos propostos pelas crianças.	- Calculadoras Papy  - Algarismos móveis;  - Pequenas gotas em <i>musgami</i> ;
Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.			

Os componentes desta planificação apresentada no Quadro 9: Números e Operações, nomeadamente, “Identificar quantidades através de diferentes formas de representação” e “Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades com recurso à adição” (Silva et al, 2016, p.76), enquadram-se na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016).

Para este Domínio, mais concretamente para esta aula de Matemática, e para as crianças de 5 anos decidi explorar estes componentes através de um material estruturado pouco utilizado na valência de Pré-Escolar, as Calculadoras Papy. Considerado por algumas educadoras como um material complexo a abordar nestas faixas etárias, este material consiste numa série de placas ou painéis divididos em quatro partes, sendo que cada parte tem uma cor diferente, representando um valor numérico (Caldeira, 2009, p.345).

A seleção deste material foi-me desaconselhada pela educadora titular, precisamente por a mesma partilhar da mesma opinião que a maioria das educadoras. Faço esta afirmação pois ao longo dos meus anos de estágio, não me recordo de ter visto este material a ser aprendido na Educação Pré-Escolar. A educadora titular deixou claro que o grupo nunca tinha trabalhado com as Calculadoras *Papy* e que ela própria não se sentia “confortável” para lecionar conteúdos com este material.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), um professor-estagiário, ao saber que está a ser avaliado, tem medo de arriscar com receio que não corra bem (p.113). Ainda assim, comprometi-me a explorar este material com o grupo pois considero-o um excelente recurso para desenvolver o raciocínio matemático. Por vezes, é necessário arriscar, pois como refere Korthagen (citado por Flores E & Simão, 2009), o desenvolvimento profissional dos professores inclui correr riscos, implica sair da zona de conforto, na qual se sentem familiarizados e seguros (p.50). Desta forma, é necessário apostar nas aulas e criar desafios motivantes para que possamos usufruir dos conhecimentos e capacidades das crianças.

Atendendo à estratégia: “Relacionar as cores que inicialmente este material continha com o material estruturado *Cuisenaire*, lembrando as cores e valores de algumas peças.”, aproveitei o facto das Calculadoras *Papy* serem baseadas no Minicomputador Papy (inventado pelo matemático belga *George Papy*), que tinha como referência as cores do material estruturado *Cuisenaire* (Caldeira, 2009, p.345), para rever as cores e valores das peças do material do mesmo material.

Tal como sucede com o Cuisenaire, que a cada peça corresponde um valor numérico, também a cada parte das placas das Calculadoras Papy pertence um valor numérico. Apesar das placas que manipulei com as crianças diferirem das cores do material do primeiro material, por serem as cores atuais selecionadas pela autora que divulgou as Calculadoras Papy, Doutora Maria Filomena Caldeira, consegui apelar à atenção, concentração e à memória das crianças, transpondo-as para o raciocínio matemático.

Neste contexto, a aprendizagem não é independente dos outros processos mentais de atenção, percepção, memória e raciocínio, sendo o conhecimento de que somos portadores o resultado da mediação mais ou menos coordenada dos vários processos cognitivos. Mas a aprendizagem e memória são interdependentes. Esta interdependência ocorre porque a estrutura e significado do “material-a-ser-aprendido” está em grande parte dependente do conhecimento atualmente retido na memória, isto é, daquilo que a pessoa já sabe e é capaz de recordar. O atual conhecimento de uma pessoa não só influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e informações pelo aprendiz, mas também o modo como o material será organizado para retenção e recuperação futura (Pinto, 2001).

Outra estratégia que dá seguimento ao que vem sido descrito acima é esta: “Referir que a cada uma das partes ou cor, representa um valor numérico, ao qual irei solicitar que as crianças coloquem o algarismo móvel correspondente.” Agreguei os algarismos móveis às Calculadoras Papy para as crianças associarem cada parte da placa ou cor, ao algarismo correspondente. De acordo com Caldeira (2009), as cores adotadas pela mesma com os respetivos valores são: branco - 1 unidade; azul - 2 unidades; rosa - 4 unidades; verde - 8 unidades (p.346). Por intermédio de questões, e manipulando os algarismos móveis, as crianças foram interiorizando com mais aptidão os valores correspondentes. Os algarismos móveis são considerados recursos e materiais manipuláveis que possibilitam a aprendizagem numa vertente mais lúdica, motivando as crianças no processo ensino-aprendizagem.

Caldeira (2009) defende que os materiais manipuláveis “são uma ferramenta que o professor pode dispor, no seu trabalho diário, para que as suas aulas sejam mais diversificadas, lúdicas e facilitem a construção mental e a aprendizagem da Matemática nos seus alunos” (p. 13). A utilização de diversos materiais permite à criança aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática. Este facto é muito importante no desenvolvimento de atividades com crianças, uma vez que a motivação (ou desmotivação) tem grande impacto no processo de aprendizagem.

Almiro (2004) afirma que a utilização de materiais manipuláveis poderá contribuir para que a Matemática se torne viva e para que as ideias abstratas adquiram significados através de experiências com objetos reais. Deste modo, o processo de aprendizagem transforma-se “num processo activo de construção de conhecimento, com significado” (p. 6-7).

Por fim destaco também esta estratégia: “Assinalar as representações dos números utilizando marcas (em forma de gotas).”. Por caracterizar uma das mais importantes regras de manuseio das Calculadoras *Papy*. Caldeira (2009) explica que para assinalar a representação dos números, pode utilizar-se qualquer material que ocupe o espaço de cada parte (p.346). Em cada uma dessas partes só pode existir uma marca. Obedecendo a estas regras e acompanhando o raciocínio com o auxílio das marcas, com este material a criança:

- Realiza a compreensão dos números e da numeração;
- Reconhece a compreensão do sentido de número e das operações;
- Efetua o cálculo com números realizando operações; (Caldeira, 2009, p.347).

Para um primeiro contacto com este material, creio, e de acordo com o que a educadora realçou, as crianças aderiram bem à perceção e manipulação das Calculadoras *Papy*, indo ao encontro dos objetivos e interesses pedagógicos que este material proporciona.

### 2.3.6. Planificação do Domínio da Matemática - 3 anos

Quadro 10 – Planificação do Domínio da Matemática - 3 anos

Escola			
Planificação de Aula			
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 3 anos <b>Data:</b> dezembro de 2016		<b>Estagiária:</b> Sara São Bento <b>Ano:</b> 1.º ano de MPE1C <b>N.º</b> 13	
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
Hora	Componentes	Estratégia	Recursos
15h30 - 16h	Números e operações:  - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;  - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades com recurso à adição e subtração.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuir o material não estruturado pelas crianças, sentadas nas cadeiras.</li> <li>Aludir à história contada inicialmente, para remeter para as peças de vestuário.</li> <li>Analisar as características das figuras de vestuário em relação à sua cor, forma e tamanho. Ex: As peças de roupa são todas iguais? Qual é a peça de roupa maior? As camisolas são todas iguais? Em que é que diferem?</li> <li>Solicitar a contagem das peças de roupa, realizando pequenos cálculos. Ex: Quantas camisolas estão em cima da mesa? Coloca duas na mala. Com quantas ficaste?</li> </ul>	- Caixas de papel;  - Figuras em <i>musgami</i> imitando peças de vestuário;

Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.

Os componentes desta planificação do Quadro 10 são: Números e Operações, nomeadamente, “Identificar quantidades através de diferentes formas de representação” e “Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades com recurso à adição e subtração” (Silva et al., 2016, p.77), enquadraram-se na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016).

Esta planificação deu seguimento ao conteúdo da Área de Conhecimento do Mundo, o vestuário, para o Domínio da Matemática recorrendo a pequenas figuras em musgami - camisolas e calças. Este material não estruturado foi idealizado não só para o contexto da temática da aula (vestuário) mas também para que as crianças dispusessem de um material manipulável que AS coadjuvasse no seu raciocínio matemático. Assim como referem Silva et al., (2016):

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

a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação (p.75).

Barbosa (2013) menciona que a Matemática surge “nos primeiros anos através de tarefas que refletem contextos significativos e a conexão entre conteúdos” (p.580). Corroborando com Barbosa, dei continuidade à atividade com a seguinte estratégia: “Aludir à história contada, para remeter para as peças de vestuário.”. Desta forma, realizei uma passagem pelos dois Domínios, fundamentais na Educação Pré-Escolar, aludindo ao mesmo conteúdo - vestuário, transpondo-o assim para os conteúdos e componentes matemáticos.

Apoiar as crianças a relacionar a Matemática com outros domínios do saber, desenvolve conhecimentos específicos e permite o reconhecimento da aplicabilidade da Matemática, ou seja, como já referi anteriormente, o facto de a Matemática estar sempre presente e poder ser aplicada nas mais diversas situações.

Após distribuir as caixas representativas de uma mala de viagem, contendo as figuras de vestuário, prossegui com a seguinte estratégia: “Analisar as características das figuras de vestuário em relação à sua cor, forma e tamanho.” Na Educação Pré-Escolar, as crianças são capazes de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de progressões que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objetos, como, por exemplo: quantidade (mais, igual, menos), altura (alto, médio, baixo), tamanho (grande, pequeno) (Silva et al.,2016 p.75).

Uma outra estratégia que coloquei em prática foi: “Solicitar a contagem das peças de roupa, realizando pequenos cálculos.” (Ex: Quantas camisolas estão em cima da mesa? Coloca duas na mala. Com quantas ficaste?).

As crianças são propensas para contar tudo o que as rodeia: o número de rebuçados que comem, o número de degraus de escada que vão subindo ou descendo, o número de berlindes que têm...Assim contar é uma das primeiras atividades matemáticas experienciadas pelas crianças. O significado associado à contagem é uma ideia chave, sendo, cada vez mais, reconhecido que é a partir de experiências de contagem que as crianças atribuem significado e que se desenvolvem muitos outros conceitos numéricos e aritméticos: “as experiências de contagem são a chave para a compreensão dos números e da aritmética pela criança” (Baroody, 2002, p.348).

Conhecer a sequência numérica e contar é um bom ponto de partida para as crianças se apropriarem de ideias fundamentais tais como as noções

de correspondência biunívoca, cardinal, inclusão hierárquica, relação parte-todo e compensação que são consideradas marcos essenciais do processo de ensino e aprendizagem dos números e das operações (Fosnot e Dolk, 2001). Além disso, o seu envolvimento em várias e diversificadas experiências de contagem que lhes permitem desenvolver estratégias de contagem progressivamente mais eficientes, contribuiu para que aumente a sua capacidade de resolver problemas aritméticos (Brocardo et al., 2008).

Neste âmbito, aprender a contar e aprender a calcular são atividades interdependentes. De facto, o cálculo mental, como defende Thompson (2009), não só desenvolve um bom sentido de número, como também promove o desenvolvimento de competências da resolução de problemas. Existe assim uma profunda relação entre o desenvolvimento do sentido de número, cálculo mental e resolução de problemas.

Segundo Castro e Rodrigues (2008a), as competências de cálculo das crianças em idade Pré-Escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem (p. 29). Os mesmos autores esclarecem que as crianças modelam os problemas recorrendo a materiais concretos (p. 29). Deste modo, e utilizando o material não estruturado representativo do vestuário, a relevância do material como suporte das ações mentais das crianças foi notória.

Contudo, esta aula não decorreu como idealizei. As crianças vinham agitadas de um ensaio para a festa de Natal e com o manuseio das peças de vestuário gerou-se alguma confusão. Por se tratar de uma aula programada para a educadora titular, a sua apreciação foi que deveria ter lecionado este Domínio no horário matinal, pois a concentração das crianças é maior. Penso que a abordagem da Matemática não deve limitar-se a um determinado período do dia, mas sim procurar explorar-se ao longo do dia, atravessando as várias áreas de conteúdo.

**2.3.7. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  
- 4 anos**

Quadro 11 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 4 anos

Escola				
Planificação de Aula				
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 4 anos <b>Data:</b> fevereiro de 2017		<b>Estagiária:</b> Sara São Bento <b>Ano:</b> 1.º ano de MPE1C <b>N.º</b> 13		
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita				
Hora	Componentes	Estratégia	Recursos	
11.30	- Comunicação oral;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispor as crianças em semicírculo no salão (sentadas em cadeiras).</li> <li>• Solicitar o auxílio de três crianças para representarem as personagens da lenda: A lagoa das Sete Cidades, com os respetivos adereços.</li> <li>• Relatar a mesma envolvendo as 'personagens' bem como as restantes crianças.</li> <li>• Realizar a análise e a interpretação colocando questões diretas e inferenciais. Ex:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se chamava a princesa? E o pastor? (Não mencionei o nome do pastor...)</li> <li>- Que nome gostaria de dar ao pastor?</li> <li>- Por que razão o rei não quis que a princesa casasse com o pastor?</li> <li>- O rei teve a atitude correta?</li> </ul> </li> <li>• Remeter para a componente da Área de Conhecimento do Mundo - vulcões, relacionando o local onde se formaram as duas lagoas (na cratera do vulcão). Ex:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabem em que local se formaram essas duas lagoas?</li> </ul> </li> </ul>	Adereços:  - coroas - casaco, - boina, - blusa, - manto.	
-	- Consciencialização linguística;			
11.50	- Compreensão e interpretação;			
	- Vocabulário			
Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.				

Os componentes desta planificação (Quadro 11) são: Comunicação Oral, Consciência linguística, Compreensão e Interpretação, e enriquecimento do Vocabulário, enquadram-se na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016).

Destaco a importância de trabalhar estes componentes com crianças de 4 anos. As crianças em idade pré-escolar, uma vez que nas OCEPE, algumas das aprendizagens a promover no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, passam por “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” e também “usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (p.66). A Consciência linguística, permite o desenvolvimento da Consciência Fonológica, através da tomada

de consciência sobre os diferentes segmentos orais que constituem as palavras, assim como a identificação de palavras distintas numa frase (p. 74). Estes parâmetros são deveras importantes, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.

Recordando as estratégias que utilizei nesta aula: “Solicitar o auxílio de três crianças para representarem as personagens da lenda: A lagoa das Sete Cidades, com os respetivos adereços.” e “Relatar a mesma envolvendo as ‘personagens’ bem como as restantes crianças.”, pretendi realizar uma pequena dramatização em que todo o grupo pudesse participar, mesmo havendo apenas três personagens. Silva et al., 2016 reforçam que por intermédio do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, são feitas muitas e importantes aprendizagens. Podemos ler que:

...são abordadas as formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela. Partindo da capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea na criança, este subdomínio da educação artística incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística (p. 51).

O facto de atribuir as personagens com os respetivos adereços e ir narrando a história baseada na lenda para que as mesmas e todo o grupo interagisse, foi ao encontro do que é exetável desenvolver com este tipo de atividades. Segundo Silva et al, 2016):

Decorre, ainda, da intervenção do/a educador/a, o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens. Nestas situações (representação de histórias conhecidas ou inventadas, recriação de situações e acontecimentos da vida quotidiana) as crianças têm oportunidade de escolher e desempenhar diferentes papéis (p. 52).

São diversas as situações de ensino-aprendizagem vividas no dia-a-dia no espaço de aula. Existe uma diversidade de comportamentos e ritmos num grupo de crianças das mais variadas origens, que são oriundos das mais diversas estruturas familiares, que trazem consigo hábitos, histórias, bloqueios que, certamente,

interferem no seu rendimento escolar. Dentre tantos problemas a enfrentar, vejo a dificuldade de muitas crianças em se exporem e em comunicarem. Partindo desta reflexão, considero a dramatização, no espaço escolar, como um forte aliado para que tal situação seja modificada. Courtney (2003) refere que a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise ao desenvolvimento das características essencialmente humanas.

O mesmo autor menciona a Educação Dramática como sendo 'Pedro Centrica': inicia-se com a criança, cuja imaginação criativa e dramática em sua natureza. Ele reconhece o jogo da criança como uma entidade em si mesma, com seu valor próprio; diz também que a imaginação dramática capacita a criança (e o adulto, de uma outra maneira) a ver a relação entre ideias e sua mútua interação, e que, através da personificação e identificação, a criança pode compreender e apreender o mundo ao seu redor. Dessa maneira, é fundamental ela expressar-se através do movimento criativo, do discurso e linguagem espontâneos (p. 56). Courtney ainda aponta o teatro como a base de toda educação criativa, pois dele fluem todas as artes e diz que a imaginação dramática está por de trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do "acadêmico" (p. 57).

É necessário refletir sobre esta relevância da imaginação dramática, pois se ela está por trás de toda a aprendizagem, não se deveria omiti-la do meio educacional. Os inúmeros métodos e estratégias de ensino podem ser enriquecidos se a eles forem somadas o uso dos jogos dramáticos. Pode-se dizer que os currículos escolares devem ser reexaminados e repensados no sentido de favorecer o espaço necessário e fundamental da educação dramática dentro das escolas.

Esta aula foi programada não só para as crianças e educadora titular, como também para as professoras de Supervisão Pedagógica. Devo mencionar que, apesar de me ter excedido no tempo despendido na dramatização, foi notório o interesse e o gosto das crianças pela mesma e confirmado tanto pela educadora e colegas de estágio, como pelas professoras da Prática. Todas me felicitaram pela aula, dando-me os parabéns por ter arriscado neste tipo de atividade, que é raro ver-se em contexto escolar.

Uma terceira estratégia que elegi foi: "Realizar a análise e a interpretação colocando questões diretas e inferenciais". Vasconcelos (2005) realça a importância das questões "na promoção do pensamento (p. 81). Exalto sobretudo a importância das questões inferenciais pois como referem Ferreira e Dias (2004), e Johnston et al.

(2008), os processos de inferência garantem a incorporação dos conhecimentos prévios durante a compreensão e são imprescindíveis para alcançar uma integração adequada do texto. Dessa maneira, é o processo de produção de inferências, enquanto processo cognitivo, que leva ao leitor dar coerência ao texto, desenvolvendo a partir dele a sua interpretação-representação.

A 'inferência' é esclarecida por Ferreira e Dias (2004) como:

(...) uma habilidade essencial na tomada de decisão em situação-problema. Isto pode ser verificado, por exemplo, na situação de interlocução real ou virtual (leitura), na qual o indivíduo envolvido precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo (p. 441).

Assim as questões inferenciais devem ser tão valorizadas como as questões diretas pois a compreensão não é orientada apenas pelo texto em si, mas pelo que há a dizer e pelo modo como a criança apreende e interpreta a intenção pretendida pelo autor. É nesta perspectiva que se toma a leitura como um processo inferencial e cognitivo, ativado a partir da intrincada relação entre leitor, texto e contexto e esse processo deve ser estimulado na criança desde cedo (Ferreira e Dias, 2004, p. 447).

### 2.3.8. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo - 4 anos

Quadro 12 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo - 4 anos

Escola			
Planificação de Aula			
<b>Escola:</b> <b>Orientador(a) cooperante:</b> <b>Faixa etária:</b> 4 anos <b>Data:</b> fevereiro de 2017		<b>Estagiária:</b> Sara São Bento <b>Ano:</b> 1.º ano de MPE1C <b>N.º</b> 13	
Área: Conhecimento do Mundo			
Hora	Componentes	Estratégia	Recursos
11.50 - 12.10	<u>Abordagem às Ciências:</u>  - Conhecimento do mundo físico e natural;  - Conhecimentos de geografia: vulcões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar perguntas referentes à temática principal. Ex:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é que já viu um vulcão? Numa imagem, na televisão, ao vivo?</li> <li>- Que aspeto/forma tem o vulcão?</li> <li>- Podem existir lagoas dentro de um vulcão?</li> <li>- Como se formam os vulcões?</li> </ul> </li> <li>• Analisar um pequeno vídeo a fim de dar resposta às questões anteriores.</li> <li>• Examinar a constituição interior de um vulcão por intermédio de uma imagem, elucidando os conceitos designados na mesma.</li> <li>• Realizar uma representação de uma erupção vulcânica através de uma maquete.</li> <li>• Distinguir magma de lava, aludindo para os materiais que podem ser expelidos durante a erupção vulcânica.</li> <li>• Remeter para a analogia inicial entre o aspeto do vulcão das Sete Cidades e o representado na maquete com cone vulcânico. Ex:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se um vulcão vai ganhando forma de funil/cone com as suas sucessivas erupções, o que aconteceu ao das Sete Cidades para não possuir cone?</li> </ul> </li> </ul>	- projetor, - tela, - imagens em PowerPoint, - maquete representativa de um vulcão, - bicarbonato, - vinagre, - detergente, - corante alimentar, - pedrinhas.
Planificação sujeita a alterações consoante o decorrer da aula.			

Os componentes desta planificação (Quadro 12), Conhecimento do mundo físico e natural e Conhecimentos de geografia: vulcões, ambas pertencentes à subárea, Abordagem às Ciências, enquadram-se na Área do Conhecimento do Mundo, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). É importante que o educador desenvolva e enriqueça os conhecimentos das crianças, criando estratégias que desenvolvam as suas aprendizagens e que respondam às suas questões. De acordo com Moreira e Oliveira (2005), “as crianças pequenas formulam com naturalidade questões sobre o que observam” e “querem saber muitas coisas sobre aquilo que as rodeia” (p. 61).

Uma das estratégias que empreguei nesta aula foi “Analisar um pequeno vídeo a fim de dar resposta às questões anteriores: Que aspeto/forma tem o vulcão? Podem existir lagoas dentro de um vulcão? Como se formam os vulcões?”; no entanto não consegui por em prática pois não experimentei o material informático antecipadamente

para poder explorá-lo com o grupo. O vídeo que continha a elucidação dos conteúdos com as respectivas imagens não foi reproduzido porque o computador não continha a aplicação necessária para descarrega-lo. Felizmente tinha algumas imagens em slides que remediaram a situação.

Saliento a seguinte estratégia: “Examinar a constituição interior de um vulcão por intermédio de uma imagem, elucidando os conceitos designados na mesma”, sendo que a imagem foi projetada numa tela através do programa *PowerPoint*”, que envolve a exposição e exploração de imagens como instrumento essencial de aprendizagem. A essência do ensino prático pedagógico deve-se essencialmente à organização e criação de materiais pedagógicos, necessários ao auxílio e execução da aprendizagem das crianças. Carvalho (2010) refere que:

A intenção é criar condições para um ensino prático-reflexivo nas diversas áreas epistemológicas, através de atividades que possam fomentar nos alunos competências e habilidades profissionais de sistematização, de observação, de reflexão, de pesquisa e de inovação (p.3-4).

Desta forma, as imagens fazem parte do mundo e também de determinados contextos culturais, sendo que as diferentes maneiras de o interpretar a partir de diversos pontos de vista são também formas de construirmos imagens mentais, facilitando assim a compreensão de qualquer conteúdo. Portanto as imagens passaram a ser a exposição do mundo, estabelecendo diálogos com o mesmo e não a serem apenas representações dele (Camargo, 2007, p.112). Sardelich (2006) relata que com o surgimento das novas tecnologias de obtenção de imagens, principalmente a partir da fotografia, cinema, televisão, publicidade e hoje com a internet, o que se vê é um novo conceito de produção e distribuição do conhecimento, que se dá, cada vez mais pelo uso da imagem. Ainda assim e apesar de estarmos a viver na chamada “era da imagem”, os educadores, de maneira geral, ainda não utilizam métodos de ensino, que façam da imagem o ponto de partida para a construção do conhecimento. Ainda existe um predomínio da linguagem oral e escrita, “restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado” (Molina, 2007, p.24).

É ainda importante salientar que as imagens que o educador ou professor apresenta aos seus alunos não devem ser utilizadas gratuitamente, mas sim escolhidas de acordo com os objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, buscando uma “relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição” (Molina, 2007, p.25). Foi precisamente isso que procurei fazer com esta estratégia, adequar os conteúdos à faixa etária, demonstrando-os visualmente e explorando-os

consoante os objetivos das componentes. O uso de imagens deve estar mais presente na escola, favorecendo a educação do olhar, proporcionando à criança a percepção do mundo à sua volta, não apenas como expectadora passiva, mas como personagem importante nesse processo.

Outra estratégia que optei por seguir foi a demonstração de uma erupção vulcânica através de uma maquete de grandes dimensões, retratando um vulcão: “Realizar uma representação de uma erupção vulcânica através de uma maquete”. O recurso a uma maquete, constituiu uma metodologia prática inovadora, que me possibilitou uma melhor orientação no processo de ensino e aprendizagem.

Para se utilizar de recursos em sala de aula, o educador deve saber escolher aquele que melhor se adequa à sua prática pedagógica e à realidade estudantil de cada criança, pois não basta só utilizá-lo, sem uma fundamentação do objetivo que se deve alcançar, pois os recursos além de constituir formas instrucionais para a aprendizagem são também instrumentos estimuladores e reforçadores do conhecimento (Sant’anna & Sant’anna, 2004). Os autores esclarecem que os recursos não são instrumentos de diversão ou dispersão. Ao contrário, favorecem a atenção, a concentração, a reflexão, a disciplina, a cooperação e a educação de maneira espontânea e consciente. Notei que as crianças ficaram agradavelmente surpreendidas com a maquete do vulcão, ensejando pela ‘erupção’ que conjeturavam acontecer.

Assim pode se dizer que os recursos servem para despertar o interesse e motivar os alunos a se envolverem de forma participativa na aula contribuindo para um aprendizado produtivo. Desta forma criam-se meios para se tornarem cidadãos pensantes, ativos e construtores do seu próprio saber. Souza (2007) explica que: “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (p. 11). Sabendo da importância que os recursos didáticos têm e as várias formas de usá-los no dia-a-dia da escola e que estes auxiliam no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para oferecer um ensino eficaz, a imagem projetada e a utilização da maquete como recurso principal, foram a base para que as crianças aprendessem na prática. Deste modo passaram a adquirir novos saberes e ao mesmo tempo reforçaram os já existentes.

## **Capítulo 3 - Dispositivos de Avaliação**

### **3.1 Descrição do capítulo**

Este capítulo destina-se a abordar o tema da avaliação de competências na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro subcapítulo destina-se à fundamentação teórica onde é definido o conceito de avaliação, realçando a sua finalidade e importância, bem como os distintos tipos de avaliação que existem nas duas valências.

Seguidamente serão apresentados quatro dispositivos de avaliação, dois deles aplicados em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Área de Português e Matemática), e outros dois em grupos da Pré-Escolar (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática).

Para cada dispositivo de avaliação foi elaborada uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação e, por fim, a apresentação e análise dos resultados. Nesta última, será realizada uma breve reflexão relativa às informações obtidas em cada avaliação.

### **3.2 Fundamentação teórica**

Na Educação Pré-Escolar a avaliação é um elemento importante da prática educativa e parte integrante do sistema educativo, sendo fundamental verificar as aprendizagens desenvolvidas nas crianças.

Abrantes (2002) define avaliação como sendo “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p.27). Afere também que a avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p.9).

A Circular n.º 4/DGIDC/2011 define avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1). Consistindo a mesma num conjunto de processos, que, segundo Roldão (2003), “visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida”, sendo, deste modo, a forma de averiguar tais aprendizagens (p. 63).

Segundo a mesma circular a diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. Neste sentido os instrumentos de avaliação devem ser adaptados para responder às necessidades individuais das crianças.

Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo, tendo como finalidade registar evidências das aprendizagens realizadas pelas crianças que permitam documentar os seus progressos, acompanhar a sua evolução e simultaneamente recolher elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.

Assim, cabe ao educador avaliar o desenvolvimento das capacidades e das aprendizagens das crianças, para tal, o mesmo tem que elaborar atividades adequadas à faixa etária do seu grupo de crianças e também ao nível de aprendizagem de cada uma. O educador deve definir uma “metodologia de avaliação” que lhe possibilite articular os conteúdos do currículo com os “procedimentos e estratégias de avaliação” a aplicar, para obter informação sobre o “modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas.” Para tal, cada educador recorre a técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados, sendo os mesmos de natureza descritiva e narrativa (Circular n.º 4/DGIDC/2011, pp.4-5).

Para Estanqueiro (2010), avaliar é muito mais do que dar notas, “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim” (p.83).

Deste modo, a avaliação “enquanto integrador e regulador da prática educativa”, permite uma recolha contínua de informação que ao ser “analisada e interpretada”, suporta e apoia a “tomada de decisões adequadas”, promovendo a “qualidade das aprendizagens” (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p.1).

Na Educação Pré-Escolar existem dois tipos de avaliação:

- a) Diagnóstica;
- b) Formativa.

Neste sentido, como está patente na Circular supracitada com a avaliação diagnóstica “pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa.” (p.4).

A avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo (p.4). Neste sentido Leite e Fernandes (2003) defendem que “é, de certo modo, esta avaliação diagnóstica que permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem” (p.39).

A avaliação formativa permite que a criança seja “protagonista da sua aprendizagem”, considerando a perspectiva de “aprender a aprender”, visto que vai tomando consciência do desenvolvimento das suas aprendizagens, bem como das dificuldades que surgem, examinando também uma forma de as conseguir superar. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p.1). Para Leite e Fernandes (2003) a avaliação formativa tem:

por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem (p.41).

No parecer de Leite e Fernandes (2003), esta dimensão implica a “previsão e a planificação de processos que tenham em conta as situações específicas de cada um dos alunos e que os envolva em estratégias de percepção sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem” (p.47). Fernandes (2005) realça que o uso frequente e regular de “práticas de avaliação formativa” promovem uma melhoria bastante significativa das aprendizagens das crianças, o que se traduz numa melhoria da “qualidade geral do sistema educativo” (p. 16).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo ao Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 23.º, as finalidades da avaliação são:

1 – Constituir um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que oriente o percurso escolar dos alunos e certifique as aprendizagens desenvolvidas.

2 - Centrar a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.

3 – Remeter para as diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, realizadas quer no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quer no âmbito da avaliação externa, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, prosseguindo, de acordo com as suas finalidades, os seguintes propósitos:

a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;

b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo;

c) Certificar aprendizagens.

Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico subdivide-se em vários tipos de avaliação. Os três tipos de avaliação existentes em sala de aula são: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 24.º, “A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação:

a) Diagnóstica;

b) Formativa;

c) Sumativa.

Uma vez que as duas primeiras já foram descritas e fundamentadas acima, na valência da Educação Pré-Escolar, debruçemo-nos apenas na avaliação sumativa.

Os dados adquiridos da avaliação formativa vão ser sintetizados na avaliação final, chamada de avaliação sumativa.

No que concerne à avaliação sumativa, conforme Leite e Fernandes (2003), é subjacente, por parte do professor, o juízo dos conceitos apreendidos pelos alunos e as competências desenvolvidas em determinados períodos de tempo. Usualmente, avalia-se sumativamente no fim de um ciclo, de um período letivo ou ano letivo ou, até mesmo, “uma determinada unidade didáctica” (p.26). Os mesmos autores concluem que a avaliação sumativa é uma “súmula, isto é, a síntese que uma visão de conjunto permite construir.” (p. 26).

Uma vez que uma das dimensões da classificação “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação” (Zabalza, 2000, p. 237),

elaborei grelhas de avaliação seguindo uma escala de classificação. Tendbrink (2002) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257). Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia.” (p. 259). Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado.” (p. 259). Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação. (Tendbrink, 2002, p. 259).

Para aquilatar os resultados obtidos, nos diferentes tipos de avaliação, podem ser utilizados dois tipos de classificação: quantitativa e qualitativa.

Para a avaliação que desenvolvi, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorri a uma escala, baseada na escala de Likert, que vai de 0 a 10 com os parâmetros apresentados no quadro seguinte:

Quadro 13 - Escala de *Likert*

<b>Quantitativa</b>	<b>Qualitativa</b>
0 - 2,9	Fraco
3 - 4,9	Insuficiente
5 - 6,9	Suficiente
7 - 8,9	Bom
9 - 10	Muito Bom

O Quadro 13 pretende demonstrar o valor qualitativo e quantitativo que irá ser atribuído, às propostas de trabalho, de acordo com a correção elaborada.

### **3.3 Avaliação da atividade de Matemática**

#### **3.3.1 Contextualização**

Durante o estágio realizado na sala do **4.º ano** com 24 crianças, propus a elaboração de uma atividade do Domínio Números e Operações, tendo como conteúdo principal a temática da aula de Matemática: as Expressões Numéricas.

Esta atividade consistiu na realização de uma ficha para consolidar o conteúdo lecionado. Neste elemento de avaliação, era pretendido aferir os conhecimentos dos

alunos no que respeitava à execução e emprego de regras para a realização das expressões numéricas, bem como do seu raciocínio e cálculo matemático.

Após explorar a temática e rever alguns conceitos matemáticos, tudo com o auxílio do quadro interativo, distribuí a ficha pelos alunos. Esta foi respondida em conjunto, com a minha intervenção, dando alguns minutos para os alunos procederem à realização dos exercícios, antes de representarmos a resolução no quadro. Esta atividade teve uma duração, aproximada, de 40 minutos. Em anexo exponho esta proposta de atividade (**Anexo 1**).

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

De modo a avaliar esta atividade, criei uma grelha de parâmetros, critérios e respetivas cotações, que sugeriam a verificação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da aula.

1.1 Circundar o valor da expressão: Neste parâmetro, pretendia-se que os alunos, ao realizarem os cálculos apresentados na expressão numérica encontrassem o valor correto da expressão, assinalando a resposta com um círculo. Para este exercício os critérios foram os seguintes:

- Circundou a opção correta;
- Não circundou a opção correta;
- Não respondeu.

2.1 Identificar o valor da expressão: Após efetuar a leitura do enunciado e interpretá-lo, requeria-se que os alunos selecionassem a expressão numérica que melhor traduzisse o que estava referido no enunciado. Abaixo encontram-se os critérios:

- Identificou corretamente a expressão numérica;
- Não identificou corretamente a expressão numérica;
- Não respondeu.

2.2 Responder à questão: Depois de selecionar a expressão correta da alínea anterior, solicitava-se que os alunos resolvessem a expressão, recorrendo aos cálculos necessários a fim de dar resposta à questão colocada. Seguidamente apresenta-se os critérios:

- Respondeu corretamente à questão;
- Não responde corretamente à questão;

- Não respondeu.

3.1 Criar o enunciado para o problema: Procurava-se com este parâmetro que os alunos analisassem a expressão e imaginassem um pequeno texto que pudesse representar a mesma. Os critérios sucedem-se:

- Criou corretamente um enunciado;
- Não criou corretamente um enunciado;
- Criou um enunciado incompleto;
- Não respondeu.

3.2 Calcular o valor da expressão: Neste parâmetro, os alunos tinham de resolver a expressão referida no parâmetro anterior, efetuando os cálculos. Os critérios são os seguintes:

- Calculou corretamente a expressão numérica;
- Não calculou corretamente a expressão numérica;
- Calculou de forma incompleta a expressão numérica;
- Não respondeu.

4.1 Formular a questão: Através da informação presente no exercício, os alunos tinham de elaborar uma pergunta que desse resposta ao problema do enunciado. Descrevem-se os critérios para este último parâmetro:

- Formulou corretamente a questão;
- Não formulou corretamente a questão;
- Não respondeu.

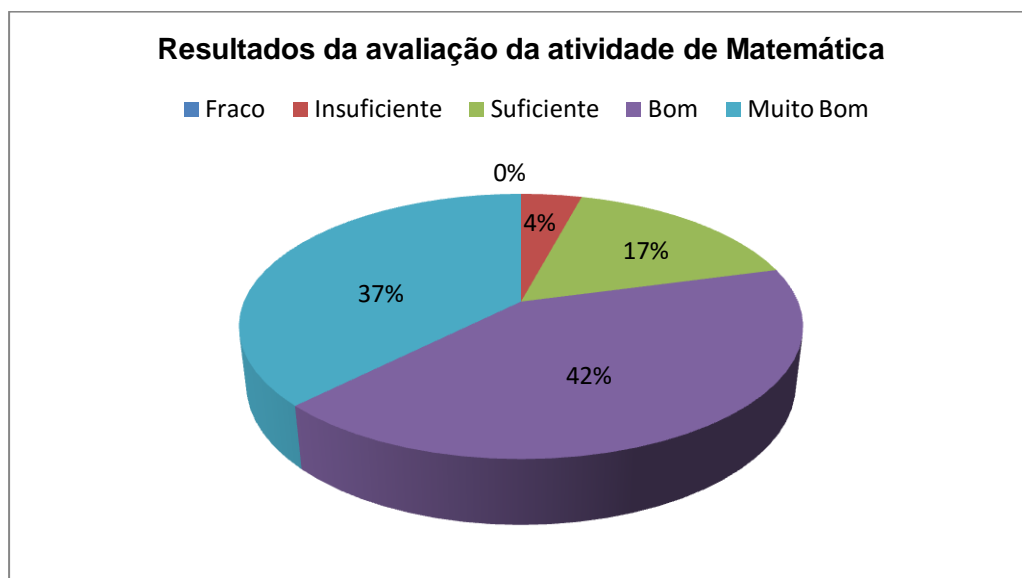
Devo referir contudo que, embora tenha efetuado a correção ortográfica das respostas aos exercícios das fichas, que o assim demandavam, não considerei esta correção como parâmetro de avaliação.

De seguida, transcreve-se o Quadro 14 referente às cotações atribuídas à atividade da Área de Matemática.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área da Matemática

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	1.1 Circundar o valor da expressão.	Circundou a opção correta	1	1
		Não circundou a opção correta	0	
		Não respondeu	0	
2.1	2.1 Identificar o valor da expressão	Identificou corretamente a expressão numérica	1	1
		Não identificou corretamente a expressão numérica	0	
		Não respondeu	0	
2.2	2.2 Responder à questão colocada	Respondeu corretamente à questão	0,8	0,8
		Não respondeu corretamente à questão	0	
		Não respondeu	0	
3.	3.1 Criar um enunciado para o problema	Criou corretamente um enunciado	2	2
		Não criou corretamente um enunciado	0	
		Criou um enunciado incompleto	1	
		Não respondeu	0	
	3.2 Calcular o valor da expressão	Calculou corretamente a expressão numérica	2	2
		Não calculou corretamente a expressão numérica	0	
		Calculou de forma incompleta a expressão numérica	1	
		Não respondeu	0	
4.	4.2 Formular uma questão	Formulou corretamente a questão	3,2	3,2
		Não formulou corretamente a questão	0	
		Não respondeu	0	
Total				10

### 3.3.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico



**Figura 1** – Resultados da avaliação da atividade da Área da Matemática

Verificando o gráfico acima (Figura 1), sobressai a prevalência do número de alunos que obtiveram Bom e Muito Bom, em relação ao número de alunos que obtiveram Suficiente ou Insuficiente. Importa ainda destacar que nenhum dos alunos adquiriu Fraco na sua avaliação.

Foi assim observado que nesta proposta de atividade, 37% da turma, percentagem respeitante a nove alunos, conquistaram o Muito Bom, e 42% dos alunos, respeitante a 10 deles, obtiveram Bom; 17% da turma, referente a 4 alunos, obtiveram Suficiente, enquanto 4%, correspondendo apenas a um aluno, obtive Insuficiente.

É também de salientar que esta ficha de Matemática foi desenvolvida no 3.º período do ano letivo, em que os alunos, na sua grande maioria, dominavam os conteúdos explorados. As Expressões Numéricas constituem um conteúdo de aprendizagem que abrange o conhecimento de diversos conteúdos necessários para a sua resolução. Logo os alunos já estavam familiarizados com algumas regras de cálculo que facilitaram a compreensão e resolução desta temática. Ainda que os exercícios tenham sido realizados no quadro interativo pelos alunos, alguns deles, cerca de 20%, manifestaram uma certa dificuldade em acompanhar o raciocínio, não respondendo corretamente, ou deixando as questões incompletas.

### **3.4 Avaliação da atividade de Português**

#### **3.4.1 Contextualização**

Esta atividade da Área de Português foi realizada numa turma de **3.º ano**, com 26 crianças, e baseou-se numa ficha do Domínio da Leitura e Escrita, com o conteúdo Compreensão de Texto, mais especificamente com a temática Banda Desenhada (BD).

A ficha continha uma pequena Banda Desenhada que explorei com os alunos. No verso da mesma, efetuei oralmente, juntamente com os alunos, três exercícios relacionados com o respetivo conteúdo. Pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos no que respeitava à compreensão e organização do texto e a relação deste com conhecimentos anteriores de forma a melhor compreendê-lo.

Depois de efetuar a leitura modelo e solicitar a leitura por parte dos alunos, procedi à interpretação e compreensão do texto. As questões foram produzidas em conjunto, com a minha intervenção, dando alguns minutos para os alunos procederem ao desempenho dos exercícios, antes de apresentar as respostas. Esta atividade teve uma duração, aproximada, de 50 minutos. Em anexo exponho esta proposta de atividade (**Anexo 2**).

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

De modo a avaliar esta atividade, criei uma grelha de parâmetros, critérios e respetivas cotações, que sugeriam a verificação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da aula.

1. Preencher as lacunas do texto: Neste parâmetro, pretendeu-se que os alunos soubessem identificar os constituintes característicos do texto de Banda Desenhada, reconhecendo a definição de alguns deles. Para averiguar se os alunos detinham este conhecimento dos constituintes, os mesmos tinham de selecionar a palavra correta de acordo com a descrição do texto e completar o espaço lacunar com a mesma. Para este exercício os critérios foram os seguintes:

- Preencheu corretamente 1 lacuna;
- Preencheu corretamente 2 lacunas;
- Preencheu corretamente 3 lacunas;
- Não respondeu.

2. Identificar os constituintes da Banda Desenhada: No texto da Banda Desenhada, os alunos tinham de escrever o nome dos constituintes assinalados no texto. Os critérios para parâmetro foram:

- Identificou corretamente 1 constituinte;
- Identificou corretamente 2 constituintes;
- Identificou corretamente 3 constituintes;
- Não respondeu.

3. Redigir a fala para cada tipo de balão de diálogo: Procurava-se com este parâmetro que os alunos soubessem associar o tipo e forma de balão à fala respetiva. Após reconhecerem a forma do balão associada à fala ou diálogo característico, os alunos tinham de escrever uma pequena frase dentro dos balões de forma a demonstrar a fala correspondente a cada tipo de balão. Seguidamente apresenta-se os critérios para este parâmetro:

- Redige corretamente a fala num 1 balão;
- Redige corretamente a fala em 2 balões;
- Redige corretamente a fala em 3 balões;
- Redige corretamente a fala em 4 balões;
- Não responde.

Por fim, mas não menos importante, realço e acrescento um último parâmetro para cada um dos acima descritos, que se prende com a correção ortográfica: Escrever com erros ortográficos. Sempre que os alunos escrevem ou redigem palavras ou frases, estas têm de ser corrigidas, independentemente da Área de conteúdo em questão. Esta correção faz parte da avaliação da escrita e como tal deve surgir em qualquer parâmetro, sempre que assim se justifique. Abaixo estão descritos os critérios para a correção ortográfica:

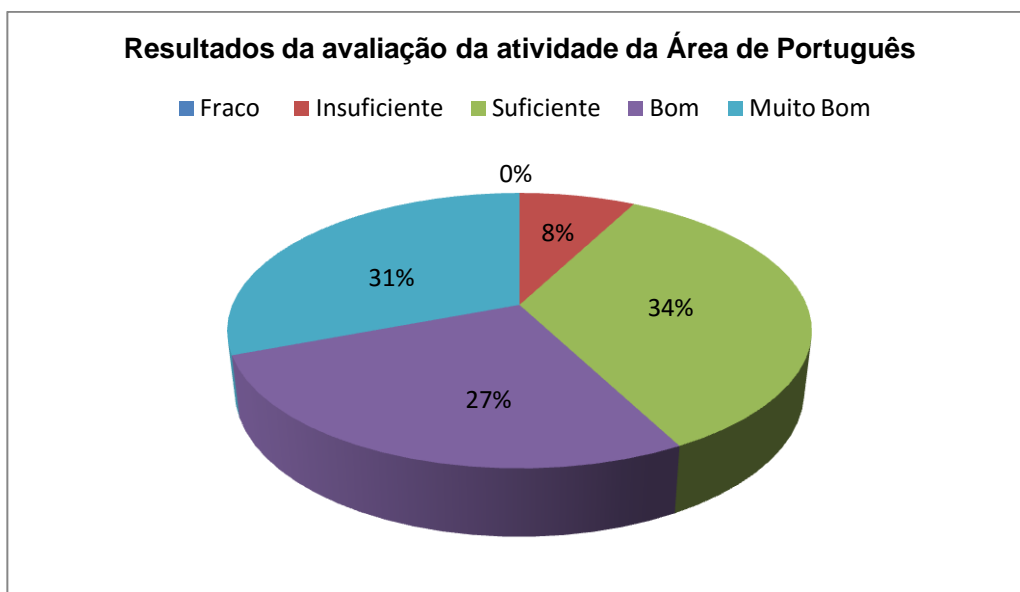
- Escreve com 0 erros;
- Escreve com 1 erro;
- Escreve com 2 erros;
- Escreve com 3 ou mais erros.

Consecutivamente, reproduz-se o Quadro 15, alusivo às cotações atribuídas à atividade da Área de Português.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área de Português

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	1.1 Preencher as lacunas do texto.	Preencheu corretamente 1 lacuna	0,3	1
		Preencheu corretamente 2 lacunas	0,6	
		Preencheu corretamente 3 lacunas	1	
		Não respondeu	0	
	1.2 Escrever com erros ortográficos	0 erros	1,4	1,4
		1 erro	1	
		2 erros	0,4	
		3 ou mais erros	0	
2.	2.1 Identificar os constituintes da BD	Identificou corretamente 1 constituinte	0,6	2
		Identificou corretamente 2 constituintes	1	
		Identificou corretamente 3 constituintes	2	
		Não respondeu	0	
	2.2 Escrever com erros ortográficos	0 erros	1,2	1,2
		1 erro	0,8	
		2 erros	0,4	
		3 ou mais erros	0	
3.	3.1 Redigir a fala para cada um dos balões de diálogo	Redigiu corretamente a fala em 1 balão	1,1	3,2
		Redigiu corretamente a fala em 2 balões	1,8	
		Redigiu corretamente a fala em 3 balões	2,5	
		Redigiu corretamente a fala em 4 balões	3,2	
		Não respondeu	0	
	3.2 Escrever com erros ortográficos	0 erros	1,2	1,2
		1 erro	0,8	
		2 erros	0,4	
3 ou mais erros		0		
Total				10

### 3.4.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico



**Figura 2** – Resultados da avaliação da atividade da Área de Português

Observando este gráfico (Figura 2), é evidente a quase paridade entre a percentagem de alunos da turma que detiveram Suficiente, Bom e Muito Bom, sendo que a percentagem de alunos que tiveram Suficiente é ligeiramente maior. Convém ainda relevar que nenhum dos alunos adquiriu Fraco na sua avaliação.

Nesta proposta de atividade, 34% da turma, percentagem respeitante a nove alunos, submeteram como já referi ao Suficiente, e 31% dos alunos, concernente a 8 deles, obtiveram Muito Bom; 27% da turma, pertencente a 7 alunos, obtiveram Bom, enquanto apenas 4%, correspondendo a dois alunos, receberam Insuficiente; 0% foi a percentagem para Fraco, o que significa que nenhum aluno obteve esta avaliação.

Destaco que esta ficha de Português foi executada no 1.º período do ano letivo, e ainda que muitos dos alunos dominassem os conteúdos, esta situação não se ilustrou de forma clara nos resultados do gráfico. Este facto deve-se aos erros ortográficos cometidos pelos alunos, estes contribuíram bastante para a desvalorização das suas classificações. Assim, considero que a ortografia ainda é uma competência que precisa de ser muito trabalhada em sala de aula. Apesar dos exercícios serem corrigidos oralmente, a pluralidade das palavras encontrava-se na ficha. Os alunos só necessitavam de estar atentos para encontrá-las e redigi-las corretamente.

### **3.5 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

#### **3.5.1 Contextualização**

A atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada com um grupo na faixa etária dos **5 anos**, com 25 crianças. Centrei-me numa simples proposta de trabalho, direcionada para a aplicação e consolidação dos objetivos do Método de Leitura João de Deus, nomeadamente da Cartilha Maternal.

A proposta de atividade consistiu num exercício de associação e correspondência com transcrição da palavra, que surgiu no seguimento da aula de revisão das letras /f/, /t/, /d/, /p/ e //, segundo as regras da Cartilha Maternal de João de Deus. As crianças possuíam uma folha com quatro palavras que correspondiam, cada uma, a uma imagem. Após fazerem a leitura da palavra, efetuavam a associação à imagem ligando-as com um traço. Por fim, tinham de escrever a palavra com “letra bicuda” por baixo desta. Neste elemento de avaliação, era requerido avaliar as aprendizagens das crianças no que diz respeito ao reconhecimento de letras e à sua organização em palavras, ao sentido direcional da escrita e à ligação entre a escrita e a mensagem oral.

Antes de começar a explorar as lições de Cartilha com os vários grupos, expliquei oralmente a proposta para toda a turma. Assim, enquanto estava com grupo de crianças na Cartilha, as restantes encontravam-se a executar esta atividade. Esta teve uma duração, aproximada, de 30 minutos. Em anexo exponho esta proposta de atividade (**Anexo 3**).

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

De modo a avaliar esta atividade, criei uma grelha de parâmetros, critérios e respetivas cotações, que sugeriam a verificação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da aula.

1. Associar palavra à imagem: Neste parâmetro, pretendeu-se que as crianças efetuassem a leitura da palavra, de forma a encontrar a imagem correspondente. Ao fazê-lo, as crianças tinham de ligar a palavra à imagem por intermédio de uma linha. Para este exercício os critérios foram os seguintes:

- Associou corretamente 1 palavra a 1 imagem;
- Associou corretamente 2 palavras a 2 imagens;
- Associou corretamente 3 palavras a 3 imagens;
- Associou corretamente 4 palavras a 4 imagens;
- Não respondeu.

2. Efetuar a cópia da palavra: Ao olhar para a palavra escrita em cima na folha, as crianças tinham de transcrever a mesma para a linha que se encontrava por baixo da palavra. Para este parâmetro aplicam-se os seguintes critérios de avaliação:

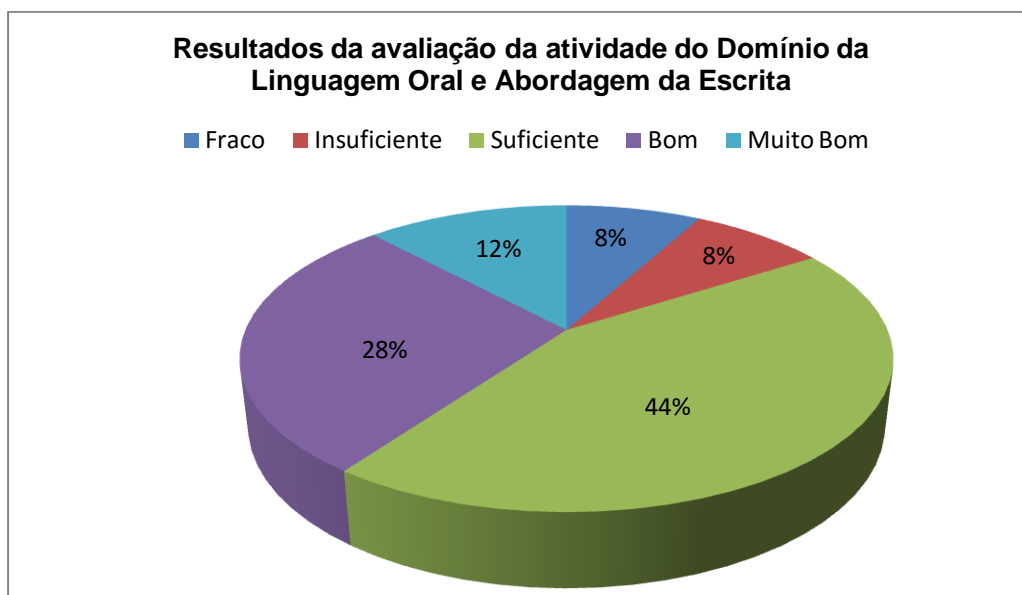
- Efetuiu corretamente a transcrição de uma palavra;
- Efetuiu corretamente a transcrição de duas palavras;
- Efetuiu corretamente a transcrição de três palavras;
- Efetuiu corretamente a transcrição de quatro palavras;
- Não respondeu.

Sucedese, em continuidade com o que acima foi descrito, o Quadro 16, respeitante às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 16 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.1	1.1 Associar palavra à imagem	Associou corretamente 1 palavra a 1 imagem	1,5	6
		Associou corretamente 2 palavras a 2 imagens	3	
		Associou corretamente 3 palavras a 3 imagens	4,5	
		Associou corretamente 4 palavras a 4 imagens	6	
		Não respondeu	0	
1.2	2.1 Efetuar a cópia das palavras	Efetuiu corretamente a cópia de 1 palavra	1	4
		Efetuiu corretamente a cópia de 2 palavras	2	
		Efetuiu corretamente a cópia de 3 palavras	3	
		Efetuiu corretamente a cópia de 4 palavras	4	
		Não respondeu	0	
Total				10

### 3.5.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico



**Figura 3** – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Após a análise do gráfico (Figura 3) acima exposto, fica patente a informação de que foi atribuído Suficiente a quase metade do grupo. Outra não tão grande proporção de crianças apresentou um bom trabalho, evidenciado pela classificação de Bom. O Fraco e o Insuficiente foram atingidos pela mesma percentagem de crianças. Resta uma pequena porção de crianças que atingiram a cotação máxima.

Nesta proposta de atividade, 11 crianças, avassalaram o Suficiente com 44% da percentagem do gráfico; 28% das crianças, concernente a 7 delas, obtiveram Bom na sua avaliação; só 12% das crianças receberam Muito Bom; e 16% das crianças revelaram resultados fracos e insuficientes, na mesma percentagem - 8% do grupo teve Fraco (duas crianças) e outros 8% teve Insuficiente (igualmente duas crianças).

Realço que esta proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi efetuado no 1.º período do ano letivo, fase em que as crianças se encontram numa aprendizagem preambular, onde muitos dos conteúdos ainda não foram explorados e trabalhados, assim como os objetivos que também não estão totalmente traçados. Sendo que a aquisição de competências e conceitos não estavam totalmente interiorizados, o desempenho das crianças na realização da atividade proposta revelou-se mais que suficiente.

### **3.6 Avaliação da atividade do Domínio da Matemática**

#### **3.6.1 Contextualização**

Esta atividade, pertencente ao Domínio da Matemática, foi executada com um grupo na faixa etária dos **3 anos**, com 24 crianças. Organizei uma pequena proposta de trabalho, assente na componente, Números e Operações. A proposta teve o intuito de aludir à temática do vestuário, lecionada na aula de Conhecimento do Mundo, e solidificar as aprendizagens da mesma, aliando outra Área, Expressão e Comunicação, dentro do Domínio da Matemática.

A atividade consistiu no desafio de fazer corresponder o algarismo à quantidade representada por imagens. As crianças possuíam uma folha, com quatro algarismos que equivaliam, cada um, a uma quantidade em desenhos. Após associarem o algarismo à quantidade correta, as crianças efetuavam a correspondência, ligando, com um traço o número à quantidade de imagens. Para concluir, tinham de colorir as imagens de acordo com um código de cores.

Neste elemento de avaliação, era requerido a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação, neste caso, os desenhos. A proposta foi explicada às crianças com exemplos concretos e teve a duração, aproximada, de 20 minutos. Em anexo exponho esta proposta de atividade (**Anexo 4**).

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

De modo a avaliar esta atividade, criei uma grelha de parâmetros, critérios e respetivas cotações, que sugeriam a verificação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da aula.

1. Identificação de quantidade: Neste parâmetro as crianças tiveram de identificar a quantidade representada, associá-la ao algarismo correspondente, para de seguida fazerem a correspondência entre ambos, por intermédio de uma linha de ligação. Para a correção deste parâmetro foram estabelecidos os subseqüentes critérios:

- Associou o número 1 à respetiva quantidade;
- Associou o número 2 à respetiva quantidade 2;
- Associou o número 3 à respetiva quantidade 3;
- Associou o número 4 à respetiva quantidade 4;
- Não respondeu

2. Reconhecimento das cores: Este parâmetro teve como objetivo o reconhecimento das cores pelas crianças, para depois as identificarem nos desenhos, pintando-os com a respectiva cor. Para este parâmetro consagram-se os seguintes critérios de avaliação:

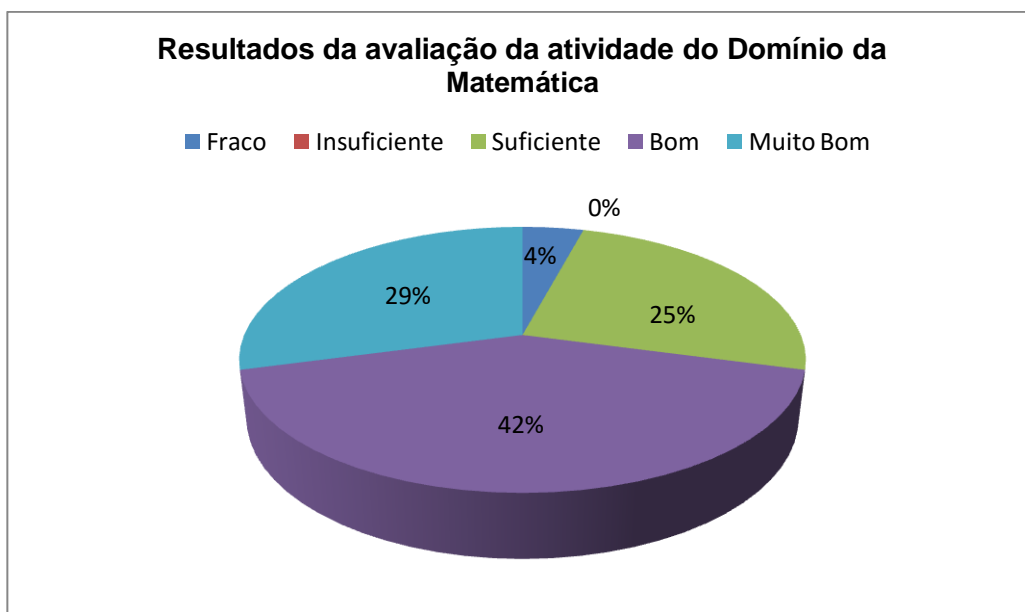
- Reconheceu 1 cor;
- Reconheceu 2 cores;
- Reconheceu 3 cores;
- Reconheceu 4 cores;
- Não respondeu.

Apresento, de seguida, o Quadro 17, respeitante às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 17 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática.

Questões	Parâmetros	Critérios		Cotações
1.	1.1 Identificar quantidades	Associou corretamente o número 1	1,5	6
		Associou corretamente o número 2	3	
		Associou corretamente o número 3	4,5	
		Associou corretamente o número 4	6	
		Não respondeu	0	
1.1	2.1 Reconhecer as cores das peças de roupa	Reconheceu 1 cor	1	4
		Reconheceu 2 cores	1	
		Reconheceu 3 cores	1	
		Reconheceu 4 cores	4	
		Não respondeu	0	
Total				10

### 3.6.3 Apresentação e análise dos resultados em gráfico



**Figura 4** – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Conforme verificado no gráfico (Figura 4), a maioria das crianças teve um bom desempenho. Não foram registados resultados insuficientes, embora se tenha verificado uma percentagem mínima com Fraco. O Muito Bom e o Suficiente rondaram quase a mesma proporção, porém prevaleceu o número de crianças com a máxima cotação.

Nesta proposta de atividade, 10 crianças, tiveram Bom ocupando 42% do gráfico; 29%, concernente a 7 crianças, obtiveram a cotação máxima - Muito Bom; não muito longe desta percentagem, ficaram 25% das crianças que receberam Suficiente; 4% das crianças revelaram resultados fracos; e nenhuma das crianças demonstrou Insuficiente na sua avaliação, sendo que a percentagem foi de 0%.

Esta proposta de trabalho do Domínio da Matemática foi efetivada no 2.º período do ano letivo, etapa em que as crianças já demonstram algum domínio dos componentes de aprendizagem. Esta situação também é comprovada pelo facto da educadora titular trabalhar a noção de quantidade com diversos materiais estruturados e não estruturados. Estes facilitam o raciocínio lógico das crianças, auxiliando a construção da estrutura mental para o reconhecimento, identificação e associação de quantidades.

## **Capítulo 4 – Proposta de Atividade**

### **Introdução**

Este capítulo refere-se a uma proposta de atividade para ser implementada no ambiente escolar e na comunidade e tem como título “Biblioteca com Pernas”. Esta atividade surgiu no âmbito do que tive oportunidade de observar e experienciar no decorrer do meu estágio profissional. Neste, presenciei algumas atividades do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como na Área do Português, em que se pretendia desenvolver, além da competência da leitura e da escrita, o prazer de ler. No entanto, considero que nem sempre as atividades que presenciei despertavam o interesse e motivação das crianças, para que pudessem ser desenvolvidas e trabalhadas as competências necessárias para a evolução das aprendizagens e apreensão dos respetivos conhecimentos.

A escolha do tema para este capítulo, prende-se também com o facto de me dar imenso gosto e prazer explorar e laborar com as crianças a área da leitura. Por reconhecer que dispomos de uma multiplicidade de atividades e tarefas que poderão ser aplicadas para desenvolver componentes/conteúdos de qualquer domínio (praticando a interdisciplinaridade), decidi expor esta atividade. A mesma pretende inculcar e incentivar o gosto pela leitura e pela escrita, utilizando diversas estratégias motivadoras e enriquecedoras para as crianças.

#### **4.1. Identificação e contextualização da atividade**

A nomenclatura “Biblioteca com Pernas” emerge da ideia de que, se ler é bom, esse gosto agiganta-se se o passarmos a terceiros. Assim, a “Biblioteca com Pernas” pretende sair das paredes da escola e passear pelos jardins fazendo sessões públicas de leitura para quem passeia, normalmente pessoas mais velhas, seniores, que frequentam o jardim, e que gostarão de ouvir as crianças lerem histórias ou até mesmo serem eles a lerem as histórias para as crianças, num encontro intergeracional enriquecedor para ambos os lados. A “Biblioteca com Pernas” é porém, em primeiro lugar, a criação de um espaço com o maior número possível de livros, denominado de biblioteca. Os livros existentes serão usados/lidos pelos alunos que sobre cada um preencherão uma ficha de análise/resumo que depois será apresentada à turma. Se a biblioteca já fizer parte da planta da escola, apenas terá de ser aplicada a atividade a este espaço. No caso de a escola não possuir um espaço de biblioteca, a atividade poderá ser promovida no próprio espaço de aula ou em qualquer outro espaço escolar.

A “Biblioteca com Pernas” baseia-se no conceito das bibliotecas itinerantes, possibilitando aos alunos a promoção das práticas de leitura no contexto sociocultural, permitindo o acesso à informação por meio da leitura e da oferta de serviços de empréstimo, bem como tarefas e outras atividades que poderão surgir no seguimento da concretização da “Biblioteca com Pernas” (ex.: narração de histórias na escola, em jardins, em centros de dia, realização de teatros, dramatizações, entre outras).

A atividade está programada para ser executada na valência de 1.º Ciclo, com crianças nas faixas etárias dos 6 aos 10 anos, com a participação da comunidade educativa no geral e possivelmente com a comunidade local (junta de freguesia). Embora seja direcionado para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta proposta de atividade poderá ser facilmente incorporada na Educação Pré-Escolar, desde que os recursos sejam adaptados aos objetivos da mesma, nomeadamente, na seleção de livros. A atividade intergeracional em jardins e centros de dia com os seniores destina-se às crianças mais velhas (1.º ciclo).

#### **4.2. Fundamentação teórica**

A leitura e escrita são extremamente importantes para o crescimento pessoal, profissional e social do ser humano. No contexto atual, a escola ainda é a principal formadora dessas habilidades, sendo o professor o mediador na construção do conhecimento.

Yunes (2003) afirma que ler significa:

uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler é, pois interrogar as palavras, duvidar delas; ampliá-las. Deste contacto, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O ato de ler é um ato de sensibilidade e da inteligência, da compreensão e da comunhão com o mundo: expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas de conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos e ampliamos a condição humana (p. 37).

Antunes (2010) declara que “[...] a leitura provoca a necessidade de compreensão e da interação com o mundo, enriquecendo as próprias ideias e experiências intelectuais. O indivíduo que lê contribui para o seu enriquecimento pessoal” (p.5). A leitura, segundo Jesus (2006, p.108), é “uma actividade cognitivo-social, exercida nas sociedades que dispõem de escrita como fonte de busca de informação, de estabilização da informação e de interacção por meio da informação”. O leitor pode encontrar vários motivos para ler, como menciona Bloom (2001, p.19), desde “mant[er] a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações” sobre o do

mundo que o rodeia, até, e levados ao extremo (sobretudo se considerado a leitura de texto literário) fazê-lo “para reforçar o eu, e para tomar conhecimento dos seus verdadeiros interesses” (p.21), conquistando, assim uma forma de expelir as angústias do dia-a-dia.

Diante deste contexto fazem-se necessárias iniciativas de incentivo à prática da leitura através de políticas públicas, proporcionando, dessa forma, um maior contato com o livro e a leitura. Como referem Lages, Liz e Correia (2007, p.32) “Ao livro e à leitura é exigida uma proposta de valor clara, atractiva, portadora de benefícios tangíveis para o seu utilizador. (...) Importa que o livro saiba construir e comunicar uma forte identidade.

O professor como mentor das atividades, deve ter em conta, quando seleciona livros para crianças, que:

um livro para crianças será bom se, em cada acto de recepção estimular a imaginação e permitir uma efectiva fruição estética. Para que isso aconteça tem de existir uma adequação ao nível das competências da criança, pois a assimilação da qualidade passa por múltiplas situações experienciais que lhe permitem apurar o gosto e ganhar uma progressiva capacidade de selecção (Veloso, 2003, p.11).

Nas últimas décadas, a teoria e a crítica literárias têm vindo a demonstrar que o contacto precoce e sistemático da criança com os livros de qualidade, em particular com os que se incluem na literatura infantil, “[...] alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias, nomeadamente a aquisição de sistemas de símbolos e a compreensão das estruturas narrativas” (Martins, 2011, p.4).

Almeida (2002) reforça a ideia de que as histórias infantis

[...] contribuem, por um lado, para estimular a criatividade da criança enriquecendo o seu imaginário, revelado nas recriações que fazem das histórias que ouvem ou até mesmo na sua capacidade de inventar histórias novas. Por outro lado, permitem desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança [...]. Fomentam, ainda, a articulação de ideias que se vão consolidando, fundamentalmente, através da relação de empatia construída entre o contador de histórias e a criança, e dos hábitos de leitura que esta vai adquirindo (p.40).

Se ler é importante, a existência e o papel das bibliotecas não é menos relevante. Assim, pretende-se que a biblioteca na escola seja um espaço onde haja participação de todos os responsáveis pela educação. A partir do momento em que cada um tiver consciência da importância desse espaço coletivo e democrático na

construção do conhecimento, o ensino e aprendizagem terão melhores resultados (Campello, 2002).

Uma das principais funções da biblioteca escolar reside, precisamente, na motivação para a leitura e na criação de hábitos regulares desta prática, promovendo, neste âmbito, atividades diversificadas, sistemáticas, articuladas e consistentes, dado que é inquestionável o papel crucial e determinante que a leitura desempenha no desenvolvimento pessoal, social e escolar dos nossos alunos. A biblioteca escolar deve ser valorizada e entendida como um recurso privilegiado a potenciar no contexto educativo, tendo em conta as suas múltiplas funções, que se apresentam como importantes mais-valias no processo de ensino/aprendizagem e na formação integral dos nossos alunos. Torna-se cada vez mais premente que as escolas e as bibliotecas escolares partilhem experiências no âmbito da animação/promoção da leitura em diferentes níveis de ensino quer na Pré-Escolar quer no 1.º e 2.º Ciclos. Embora não haja “receitas”, o testemunho e a aplicação de boas práticas, será, certamente, uma mais-valia, sobretudo para os alunos, e também para o país, que necessita, cada vez mais, de cidadãos com competências leitoras e que demonstrem capacidades críticas, autónomas e interventivas, de forma a exercer plenamente o seu dever e direito de cidadania. A biblioteca escolar, no âmbito da promoção da leitura, deve assumir um papel com um carácter integrador e transversal, desde o início da escolaridade, a começar desde logo na Educação Pré-Escolar, estendendo-se por toda a escolaridade e ao longo da vida, reforçando-se a importância da leitura na formação e desenvolvimento pessoal, social e escolar dos nossos alunos.

Segundo Bambeger (2008, p. 50), a “oportunidade de ler” ou a “disponibilidade de livros”, representa um papel decisivo no despertar interesses pela leitura. Dessa forma, as bibliotecas itinerantes favorecem a literacia ao disponibilizar o acesso à informação, ao conhecimento, além de incentivar a prática da leitura em comunidades muitas vezes distantes e díspares.

Deste modo, as bibliotecas itinerantes dentro das suas atividades têm desenvolvido um significativo papel social ao proporcionar o contato com o livro às pessoas que dispõem muitas vezes de poucos recursos.

É fundamental que estejamos de espírito aberto para as exigências e os desafios que se nos colocam num mundo em permanente mudança, levando a cabo ações que permitam aos alunos descobrir, de forma autónoma e livre, os vários caminhos na leitura, bem como o prazer e a importância da mesma no seu crescimento como leitores e como cidadãos. Assim, de forma a estimular a fluência

verbal, o gosto pela leitura e a criatividade nas crianças e nos idosos, esta atividade encontra no livro e na literatura infantil o eixo condutor da comunicação não só entre as crianças mas também intergeracional.

### **Desenvolvimento da atividade “Biblioteca com Pernas”**

A aplicação desta atividade requer a utilização da biblioteca da escola no sentido em que os alunos deverão dirigir-se a este espaço para requisitar os livros desejados. Para efetuar o empréstimo de um livro, os alunos preencherão uma ficha de requisição com os seus dados e “BI” do livro, que será entregue à sua professora ou bibliotecária responsável. A partir da data do empréstimo, os alunos dispõem de um período de até um mês para a leitura, compreensão e análise do texto, e após esse limite, entregá-lo-ão. Posteriormente, completarão outra ficha, neste caso, de apreciação, com um pequeno resumo da história e o seu parecer sobre a mesma. Os alunos avaliarão assim o livro, atribuindo uma cotação qualitativa. Deverão também efetuar uma breve apresentação do livro à turma, recorrendo a qualquer tipo de material que considerem pertinente, nomeadamente: cartolinas, *PowerPoint*, fotografias, objetos relacionados com a história, entre outros. A atividade dar-se-á como terminada semanas antes de terminar o último período letivo e consoante as diversas avaliações dos livros, será eleito o favorito. A história do mesmo será adaptada para uma peça de teatro ou dramatização, que será realizada pela turma no final do ano para a comunidade escolar. Poderão ser convidados os seniores do centro de dia onde, eventualmente, os alunos tenham ido contar histórias.

A ida dos alunos ao jardim perto da escola para ler histórias aos seniores que ali estejam sentados e a quem abordam perguntando: “Posso ler uma história para o(a) senhor(a)?” será uma atividade a promover sempre que o tempo esteja favorável. A ida ao centro de dia, previamente contactado para o efeito, poderá ser alternativa aos dias de inverno ou outono quando o jardim não é apetecível nem convidativo para as crianças nem para os seniores.

Para qualquer uma destas ações, a seleção dos livros terá de ser criteriosa de forma a desenvolver nos alunos as competências de leitura necessárias. O professor não deve apenas atender aos interesses e aos gostos das crianças, porque naturalmente elas poderão gostar de qualquer história que alimente a sua imaginação, preferindo frequentes vezes livros sem qualidade, pobres do ponto de vista do texto e das ilustrações. Embora o professor não possa menosprezar a ligação afetiva que a criança tem com determinado livro nem impor a sua opção por outros livros de

qualidade estético-literária, precisa contudo de ter a noção de que não é o gosto da criança que determina a qualidade dos textos nem deve ser o gosto da criança (apenas) a determinar as escolhas do professor. Poderá inclusive solicitar-se o auxílio dos encarregados de educação para o arrecadamento de livros, ou até mesmo envolver a junta de freguesia e outras entidades que sejam fornecedoras de livros diversificados à escola para que a escolha seja grande. Devemos privilegiar os livros do Plano Nacional de Leitura (PNL) e os recomendados nas Metas Curriculares para cada ano de escolaridade.

### **4.3. Objetivos**

#### **Objetivos gerais**

- Incrementar o gosto e interesse pela leitura e pela escrita, proporcionando momentos de exposição de acontecimentos, partilha de histórias, notícias, desenvolvendo a reformulação da área dedicada à expressão escrita; e, simultaneamente, trabalhar outras Áreas com interdisciplinaridade.
- Desenvolver conteúdos de Português, principalmente ao nível do Domínio da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária (Iniciação à Educação Literária, no 1.º e 2.º anos) e da Gramática.
- Engrandecer atividades e possíveis projetos de iniciativa dos alunos, numa perspetiva de valorização pessoal e social (ex.: leitura para os seniores);

#### **Objetivos específicos**

- Adquirir processos, interiorizando-os e automatizando-os, que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura própria espontânea;
- Desenvolver e fortalecer a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas;
- Assimilar a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística;
- Expandir a capacidade de adaptar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua;
- Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos, de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.

- Transmitir o gosto pela leitura e o prazer de ler a terceiros num encontro intergeracional enriquecedor.

#### **4.4. Destinatários**

Esta atividade tem como destinatários os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico ou seja, crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, bem como os seus professores e familiares.

O elo família-escola será fundamental pois através desta última, a família terá um papel ativo nos processos de realização e conquista da atividade, sobretudo na concretização das tarefas complementares solicitadas aos alunos e na arrecadação de livros.

As entidades locais como junta de freguesia e centro de dia serão parceiros importantes para implementar a atividade com os seniores.

As livrarias e/ou as bibliotecas locais onde se possam adquirir o máximo de livros a baixo preço ou oferecidos, são também referências a ter em consideração para a concretização dos objetivos que pretendemos atingir.

#### **4.5. Estratégias**

- Auxiliar e dinamizar a turma para a construção ou reconversão da biblioteca da sala/escola, mediante a referência de outras bibliotecas, e a forma de organizar o espaço;
- Arrecadar o máximo de livros possíveis e organizá-los por categorias;
- Requisitar os livros de acordo com a categoria do seu agrado.
- Levar para casa o livro;
- Realizar a exploração do livro;
- Expor a sua experiência com o livro por intermédio de uma apresentação para a turma;
- Selecionar o livro preferido dos alunos, eleito na ficha de avaliação sobre o mesmo;
- Planear uma atividade baseada no livro com a interação de toda a turma para ser apresentada na comunidade escolar (teatro, dramatização, criação de outras histórias, entre outras);
- Levar a turma, uma vez por semana com um livro até um jardim público perto da escola,

- Ler histórias para os seniores que estejam no jardim (ou pedir ao sénior que leia para a criança).

#### **4.6. Recursos**

- Prateleiras;
- Estantes;
- Bancadas;
- Figuras de decoração ou imagens;
- Palavras (categorização);
- Livros
- Fichas (requisição e avaliação);
- Marcadores;
- Materiais diversos (canetas, lápis, cartolinas, tesoura, cola, etc.)
- *PowerPoint*;
- Rádio
- Adereços (roupa, objetos, etc.).

#### **4.7 Limitações**

Como qualquer outra atividade, esta também será suscetível de enfrentar algumas limitações. Vejamos por exemplo o fator espaço. Para se organizar ou criar a “Biblioteca com Pernas”, convém deter-se um espaço minimamente amplo, de forma a dispor os livros por categorias e de forma organizada. É necessário que a escola disponibilize este espaço no caso de não existir uma biblioteca. Tendo a escola já uma biblioteca de origem, seria mais profícuo que a “Biblioteca com Pernas” emergisse desta, possibilitando uma maior diversidade de categorias de leitura, tornando também a atividade mais dinâmica e motivante.

Outra limitação que poderá ocorrer será a oposição da escola em participar ou colaborar na implementação da atividade no que se refere à ida dos alunos até ao jardim ou a outro tipo de encontros intergeracionais.

Outra limitação possível prende-se com o período que os alunos dispõem para a leitura do livro. Se este não for cumprido restringe as atividades complementares à “Biblioteca com Pernas”, influenciando o sucesso de certas aprendizagens e aquisição de determinadas competências que a leitura presenteia.

#### **4.8 Ações futuras**

A atividade que apresentamos neste capítulo é uma atividade piloto que pode ser transformada em um projeto de maior envergadura e amplitude pois no âmbito da leitura e do contacto com seniores que poderão não saber ler, podemos ampliar a sua ação, transformando o contacto intergeracional em sessões de alfabetização pelo Método de Leitura João de Deus. Aqui, será necessário envolver adultos, quer professores quer pais.

## Considerações Finais

Concluído este relatório, todos os momentos que foram alvo de reflexão durante o meu percurso académico, merecem destaque nesta reflexão final.

A Escola Superior de Educação João de Deus, faculta uma formação teórica e prática desde do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica até ao último do Mestrado, e o simples facto de os alunos participarem direta e ativamente em escolas e em outras instituições associadas, é fundamental para a própria educação do futuro docente. A minha preparação e formação foram certificadas pelas oportunidades que me disponibilizaram na lecionação de aulas nas duas valências deste mestrado. Não poderei deixar de mencionar a importância da formação de professores, tanto a nível teórico como prático, e da forma como a Escola Superior João de Deus nos dá todas as ferramentas fundamentais para crescer enquanto profissionais, ajudando-nos a consolidar os conhecimentos de forma coerente, de modo a lidar com as crianças adequadamente. É fulcral referir que a Prática Pedagógica é uma das unidades curriculares essencial nos cursos de formação de professores, pois assume uma posição de destaque, uma vez que a mesma proporciona um elo de ligação entre as diversas unidades curriculares, conciliando a teoria com a prática docente. Segundo Mesquita (2011) “a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor”, tendo como responsabilidade a “angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissional” (p.41).

O Estágio Profissional permite-nos evoluir e atuar, de forma prática, bem como consolidar os conceitos teóricos que aprendemos ao longo do curso, dando-nos mais à vontade para trabalhar com a dinâmica dos grupos em salas de aula. Nesta ordem de ideias, e de acordo com Peterson (2003), concebe-se a prática pedagógica como um exercício excelente e abrangente que possibilita ao aluno, futuro professor, (...) verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação. Assim, a prática pedagógica deve consistir em atividades que passam das observações dos factos pedagógicos, psicológicos, (...) para ensaios e realizações pessoais através (...) das aulas propriamente ditas, dadas e comentadas pelos alunos, numa avaliação e autoavaliação integrada e permanente sob a orientação do formador ou coletivo de formadores.

Com as aulas aprimorei as minhas capacidades e atenuei as minhas limitações, auxiliada por uma equipa de docentes que, ao longo de todo o estágio profissional, me esclareceu e orientou para atingir o sucesso pretendido.

Durante o período de estágio, muitas das minhas atitudes foram ponderadas pelos registos que efetuei das aulas que observava e lecionava. As inferências cooperaram para uma aprendizagem de experiências onde refleti sobre as possíveis e diferentes estratégias no processo ensino-aprendizagem. A forma como expomos e partilhamos o conhecimento vai determinar o modo como as crianças se adaptam à metodologia e aprendem. O facto de assistirmos a aulas lecionadas por vários professores ajuda-nos a perceber os vários métodos de ensino, que acompanham cada docente, e perceber a reação dos alunos aos vários professores e às várias formas de interação. Ajuda-nos também, de certo modo, a perceber em que modelo nos revemos e, assim, que tipo de professor gostaríamos de ser, que tipo de relação devemos desenvolver com as crianças e também de que forma queremos envolver os alunos nas nossas aulas.

Ao assistir às aulas dos colegas percebemos as dificuldades que apresentam, nomeadamente a insegurança que transparece, dúvidas, alguns aspetos menos positivos, o relacionamento afetivo e a comunicação. Estas aulas permitem-nos avaliar os nossos colegas, refletir sobre os percursos observados e tentar transpor toda essa aprendizagem para as atividades que realizamos no âmbito do nosso estágio.

A avaliação ao longo destes anos é parte integrante do reconhecimento e da reflexão dos processos da minha prática profissional e o *feedback* constante dos professores supervisores muito determinou o desenvolvimento das minhas competências, com base num diálogo e entendimento entre ambas as partes (discentes e docentes). Alarcão e Roldão (2008) referem que

o supervisor é «alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professor», alguém que proporciona «aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático», alguém que «sabe abanar quando é preciso» (...). O professor orientador, tece comentários, dá o *feedback* e exprime as suas ideias, de forma a, como cita o mesmo autor, “apoiar e regular o processo formativo”, preparando, desta forma, para: i) “a actuação em situações complexas;” ii) “a observação crítica;” iii) “a problematização e a pesquisa;” iv) “o diálogo;” v) “a experientiação de diferentes papéis;” vi) “o relacionamento plural e multifacetado;” vii) “o autoconhecimento relativo a saberes e práticas (p.54).

Acredito ser de maior importância a presença e acompanhamento das professoras que supervisionam o nosso estágio. Estas professoras acompanham as nossas aulas, percebem as inseguranças e falhas e ajudam-nos a crescer e a desenvolver os pontos fracos que mostramos ao lecionar. As reuniões com as

mesmas, ajudam-nos a refletir sobre as nossas práticas e a debater a melhor forma de as melhorar futuramente. Esta reflexão é de extrema importância. São as professoras da Equipa de Supervisão e as professoras titulares que fazem com que o estágio seja um processo evolutivo e que seja visível essa mesma evolução, permitindo-nos adquirir cada vez mais conhecimentos e lecionar aulas com uma fluidez crescente.

Através dos estágios que realizamos aprendemos a conhecer e respeitar as características de cada aluno, a lidar com as disparidades de conhecimentos que existem em cada turma, para que todos eles possam aprender, ao seu ritmo os conteúdos que propomos.

Agora que chego ao fim desta etapa tão importante da minha vida, posso refletir acerca da escolha de ter tirado o Mestrado destinado a dois diferentes níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero ter feito a opção correta. É importante, independentemente do ciclo em que trabalharmos, estarmos a par da realidade do percurso que as crianças já percorreram ou irão percorrer. Logo, penso que uma docente que tenha a formação nas duas valências terá uma melhor preparação e um leque muito vasto de conhecimentos que será, com certeza, uma mais-valia na sua prática profissional.

Por fim, todo o meu percurso como aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, estagiária da Prática Profissional e como descritora deste relatório de estágio fez-me crescer exponencialmente enquanto ser humano e futura profissional de docência.

### **Limitações**

A principal limitação que experienciei foi a gestão do tempo ao longo da elaboração do presente relatório. A nossa formação exige muitas horas de empenho e dedicação ao curso, sendo que não podemos descurar, tanto do estudo e pesquisa para as áreas curriculares, como das atividades executadas com as crianças, onde investimos bastante tempo, tendo em conta os materiais que executamos para as mesmas, restando assim pouco tempo para a sua elaboração. Este facto, aliado a uma má gestão e organização do período para o cumprimento e realização destes propósitos, limitou-me bastante o tempo para a realização do relatório.

Tive também uma certa dificuldade na seleção dos autores adequados que corroborassem as minhas inferências. Determinados assuntos e categorias exigiram

algum esforço acrescido, e uma vez que não geria bem o tempo, senti algum contratempo nesta fase.

### **Novas pesquisas**

Gostaria de aprofundar os meus conhecimentos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, pois cada vez mais estes recursos são utilizados no ensino, em detrimento dos usuais (quadro de ardósia, folhas, lápis, etc.).

Enquanto docente e como agente de educação tenho de estar incessantemente em constante aprendizagem e formação, e adaptar-me a todas as condições, inovar e atualizar as estratégias de ensino e procurar novos métodos, tendo em conta que estes procedimentos marcam, não só o meu crescimento profissional, como o crescimento e evolução das crianças. Oliveira Formosinho e Formosinho (2013) acrescentam que:

A conceção da criança como sujeito eminentemente cultural requer repensar tanto os seus ambientes de vida e experiência como as representações dos adultos sobre as crianças. Significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente (pp.41-42)

Tendo consciência desta realidade que me aguarda, pretendo, neste momento, dedicar-me à minha função por inteiro, seja como educadora ou professora, para que possa adquirir o máximo de competências e conhecimentos, conquistando a resiliência necessária, para mais tarde traçar novos objetivos, como frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Este desejo deve-se ao facto de querer orientar corretamente estagiárias que um dia possa vir a receber. Esta formação será uma mais-valia para mim, enquanto docente.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (Ed.). (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Mangualde-Edições Pedagogo.
- Albareli, A., Campos, E., Ceraldi, M., Pereira, V. & Zanin, M. (2011). O lúdico, a criança e o educador. *EFDeportes.com Revista Digital*, 163. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd163/o-ludico-a-crianca-e-o-educador.htm>.
- Alencar E. M. I. S. (2008). A trajetória de vida de três pioneiros brasileiros da psicologia escolar. *Psicologia Escolar Educacional*, 12 (1) (pp. 265-278). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000100020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100020)
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almiro, J. (2004). Materiais manipuláveis e tecnologia na sala de Matemática. Recuperado em 17 de julho de 2017 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/GTIJoao-Almiro.pd>
- Alonso, L., & Roldão, M. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, M. C. (2010). Leitura como fator decisivo para realização da autonomia intelectual. *Revista de Educação do IDEAU*, 5 (10). Recuperado em: [http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art\\_55.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_55.pdf)
- Antunes, C. (2005). *A criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Bamberger, R. (2008). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Baranita, I. (2012). *A Importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Barbosa, A. (2013). Experiências Matemáticas na Educação Pré-Escolar: a importância da articulação. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, J. Tinoco & F. Viseu (Orgs.), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 579-582). Braga: APM & CIEd da Universidade do Minho.

- Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spoked (Ed.), *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação.
- Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê?* Lisboa: Caminho.
- Borràs, L. (coord.) (2001). Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares. Volumes 2 e 3. Setúbal: Marina Editores.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no ensino básico: programação de formação contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bourdenet, G. (2007). Le calcul mental. *Activités mathématiques et scientifiques* (61), (pp. 5-32.). Strasbourg: Irem. Recuperado de <https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/mathematiques/College/Ressources/CalculMental-Bourdenet.pdf>
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.
- Brocardo, J., Serrazina, S. & Rocha, I. (2008). *O sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Brocardo, J., Mendes, F., Abreu, A., Paiva, A., Gomes, A., & Patrício, C. (2007). *A Geometria nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Setúbal: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação.
- Buys, K. (2008). Mental Arithmetic. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Children Learn Mathematics: A Learning-Teaching Trajectory with Intermediate Attainment Targets for Calculation with Whole Numbers in Primary School* (pp. 121-146). Netherlands: Sense Publishers. (Obra original publicada em 2001).
- Cademartori, L. (2010). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, J. Tinoco & F. Viseu (Orgs.), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 579-582). Braga: APM & CIEd da Universidade do Minho.
- Caldeira, M., & Pereira, P. (2013). O jogo na aprendizagem matemática. Recuperado em 6 de junho de 2017 de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4892/1/Ojogoaprendizagemmatematica.pdf>
- Camargo, I. A. (2007). Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: Imagem em Mídia Impressa. *Domínios da Imagem*. Londrina, (1), (pp. 111-118). Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/viewFile/19248/14685>
- Campello B. S. (2002). *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte (MG): Autentica.
- Canavarro, J.; Pereira, A. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, D. M. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Recuperado de [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/1080/2/TM-ESEPF-AL\\_DanielaCardoso2011.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/1080/2/TM-ESEPF-AL_DanielaCardoso2011.pdf)
- Carvalho, A. D. F. (2010). *As perspectivas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) para a formação inicial de professores ufp*. Recuperado de [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_11.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_11.pdf) Acesso: 10 de Março 2012.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008a). O sentido do número no início da aprendizagem. In J. Brocardo, L. Serrazina & I. Rocha, *O sentido do número, reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008b). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas para o ensino do Meio Físico e Social do Pré-escolar ao 1º Ciclo*. Lisboa: Areal Editores.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril 2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Clements, D., & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Math: The learning Trajectories Approach*. New York: Routledge.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Courteney, R. (2003). *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva.

- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 17/2016. (2016). Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 65/2016, Série I de (16-04-04), 1123 -1127.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp.37-41). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Ferrão, T. C. (2000). *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, H. G. & Martins, R. D. (2006). *Português Corrente*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. B. (2004). *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), (pp. 439-448). Recuperado de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/A+LEITURA\_A+PRODU%C3%87%C3%83O+DE+SENTIDOS+E+O+PROCESSO+INFERENCIAL.pdf
- Flores, M., & Simão, A. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

- Fosnot, C. & Dolk, M. (2001). *Young Mathematicians at work – Constructing Number Sense, Addition, and Subtractions*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, O. F. (2006). Aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita. In Célia A. Figueiredo & Osvaldo Figueiredo Jesus. *Linguística aplicada: Aspectos da leitura e do ensino das línguas*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Johnston, A. M., Barnes, M. A. & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: developmental processes, individual differences and interventions. *Canadian Psychology*, Ottawa, v. 49, n. 2, (pp. 125-132).
- Klein, A., & Gil, M. (2012). *Ensino da Matemática*. Brasil: IESDE.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C. & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: GEPE.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J. C., Delgado, M. J., Bastos, R., & Graça, T. (2007). *Atividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Machado, S. I. M. (2012). A escrita criativa no 1.º Ciclo. Escola Superior de Educação, Beja.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M. R. D. & Duarte, I. (2000). “Fazer gramática”. In Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. *Fundamentos da didáctica da língua materna* (p. 171). Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, I.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, L. (2011). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor, representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Molina, A. H. (2007). Ensino de História e Imagens: possibilidade de pesquisa. *Domínios da Imagem*, 1, n.1, (pp. 15-19). Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265/14691>
- Moor, E. (2004). Domain Description Geometry. In M. Heuvel-Panhuizen, & K. Buys, *Young Children Learn Measurement and Geometry: A learning-teaching trajectory with intermediate attainment targets for the lower grades in primary schools* (pp. 115-144). Netherlands: Freudenthal Institute, Utrecht University.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o computador multibásico*. Rio de Mouro, Portugal: Educa.
- Noteboom, A., Bokhove, J. & Nelissen, J. (2008). Glossary Part I. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Children Learn Mathematics: A Learning-Teaching Trajectory with Intermediate Attainment Targets for Calculation with Whole Numbers in Primary School* (pp. 89-91). Netherlands: Sense Publishers. (Obra original publicada em 2001).
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. R. & López, E.D. (2001). *Disenos curriculares de aula. Um modelo de planificación como aprendizagem-ensenanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez.
- Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova
- Pires, S. S. (2001). Vantagens e desvantagens do ensino da língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc*, 1, (3-15). Recuperado em 2016, 28 de setembro, de: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186/103>.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- *rancho* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-06-14 05:25:51]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rancho>
- Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus*. Dissertação de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sant'anna, I. M. & Sant'anna, V. M (2004). *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128), (pp.415-472). <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. V. C. (2013). *Ler e Aprender Gramática: Um desafio a partir do Método de Leitura João de Deus*. Escola Superior de Educação, Coimbra.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas. *Arquivos do Mudi*, 11 (Supl.2), (pp. 110-114). Recuperado de <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>
- Sousa, O. C. & Cardoso, A. (eds.) (2010). *Desenvolver competências em Língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Telmo, I. C. (2000). *O património e a escola*. Do passado ao futuro. Lisboa: Texto Editora.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.
- Thompson, I. (2009). Getting your head around mental calculation. In I. Thompson (Ed.), *Issues in Teaching Numeracy in Primary schools*, (pp. 145-156). Open University Press.
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Paris, France: UNESCO.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2011). *Padrões em Matemática, Uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e). Educar*, 12, 109-117. Recuperado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf)
- Viana, F. L. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto: Edições Asa.

- Veloso, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Palavras Andarilhas, Beja, e publicada em AA.VV No Branco do Sul as Cores dos Livros, Lisboa: Caminho.
- Vieira, M. C. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. Recuperado em 3 de julho de 2017 de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE\\_13ValorConhecimento.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf)
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fortes.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico: Livro para Professores*. São Paulo: Ática.
- Wechsler, S. M. (2001). A educação criativa: possibilidade para descobertas. In S. Castanho, S. & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp.165-170). Campinas: Papirus.
- Yunes, M. L. E. O. (orgs.) (2003). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.

# Anexos

Matemática – 4.º ano

## Ficha Formativa

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

**Expressões Numéricas**

1. Indique a resolução da seguinte expressão numérica, circundando a opção correta.

Qual o seu valor:  $10 + (4 + 5) \times 4 : 2$

- A. 38
- B. 28
- C. 17
- D. Nenhuma das opções é correta.

2. Numa escola de dança, juntaram-se duas turmas, uma com 26 alunos e outra com 24, para realizarem um concurso. Organizaram-se em equipas de cinco alunos cada uma.

2.1. Qual das expressões representa o número de equipas formadas? Circunda a resposta correta.

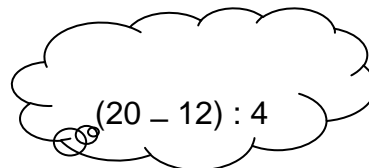
- A.  $26 + 24 : 5$
- B.  $26 : 5 + 24$
- C.  $(26 + 24) : 5$
- D.  $5 : (26 + 24)$
- E. Nenhuma das expressões está correta.



2.2. Quantas equipas se formaram?

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

3. Cria o enunciado de um problema que se possa resolver calculando o valor da seguinte expressão:



-----

-----

-----

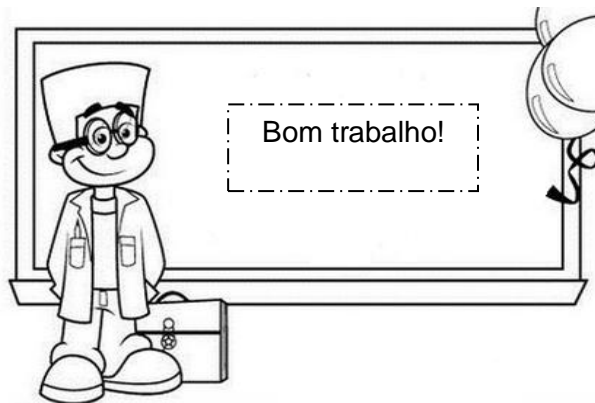
-----

4. No seguinte enunciado desapareceu a questão do problema! Observa o que é descrito no respetivo e na sua indicação, e descobre a pergunta, formulando-a.

A Olga comprou 3 lápis por 1,80 € e 3 canetas de 2,10 € cada uma.

\_\_\_\_\_?

$1,80 \text{ €} : 3 = 0,60 \text{ €}$

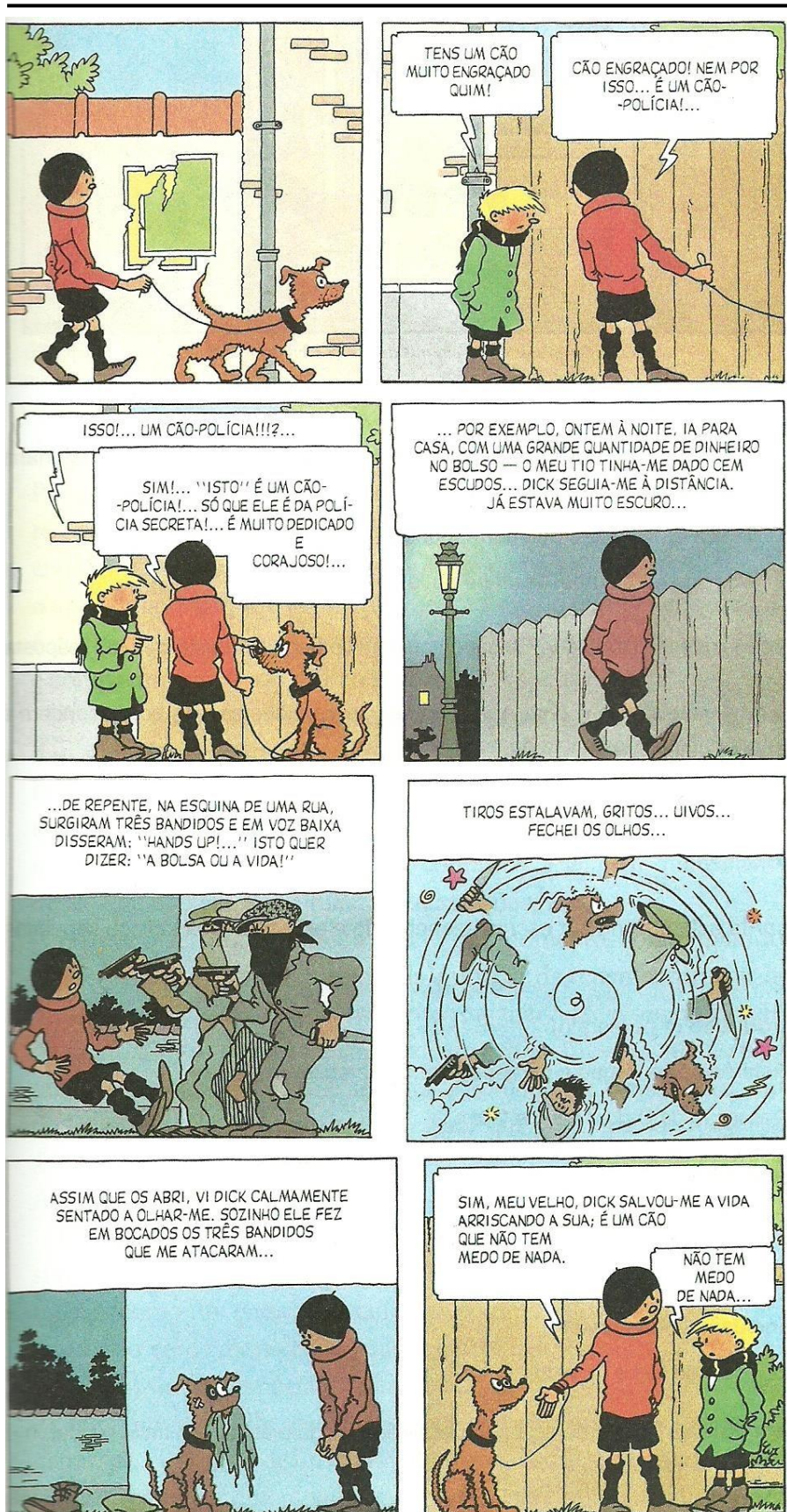


### Grelha de Avaliação - Anexo 1

Parâmetros	1.1	2.1	2.2	3.1	4.1	4.2	Total
<b>Cotações</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3,2</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>							<b>24</b>
A	1	1	0,4	1	2	3,2	8,6
B	1	1	0,8	2	2	3,2	10
C	1	1	0,8	0	2	0	4,8
D	1	1	0,8	1	1	3,2	8
E	1	1	0	2	2	3,2	9,2
F	1	1	0	2	2	0	6
G	1	1	0,8	1	2	3,2	8
H	1	1	0,4	2	2	3,2	9,6
I	1	1	0,8	2	2	3,2	10
J	1	1	0,8	1	1	3,2	8
K	1	1	0,8	0	1	3,2	7
L	1	1	0	0	2	3,2	7,2
M	1	1	0,4	0	0	3,2	5,6
N	1	1	0,4	2	2	3,2	9,6
O	1	1	0,8	0	0	3,2	6
P	1	1	0,8	1	1	3,2	8
Q	1	1	0,8	1	2	0	5,8
R	1	1	0	1	2	3,2	7,2
S	1	1	0,8	2	2	3,2	10
T	1	1	0,4	0	2	3,2	7,6
U	1	1	0,4	2	2	3,2	9,2
V	1	1	0,8	2	2	3,2	10
W	1	1	0,8	2	2	3,2	10
X	1	1	0,8	1	1	3,2	8
<b>Média Aritmética</b>							<b>8,058(3)</b>

Quantitativa	Qualitativa
0 - 2,9	Fraco
3 - 4,9	Insuficiente
5 - 6,9	Suficiente
<b>7 - 8,9</b>	<b>Bom</b>
9 - 10	Muito Bom

Banda Desenhada – Polícia Secreta





### Grelha de Avaliação - Anexo 2

Parâmetros	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	Total
<b>Cotações</b>	<b>1</b>	<b>1,4</b>	<b>2</b>	<b>1,2</b>	<b>3,2</b>	<b>1,2</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>							<b>26</b>
A	0,6	0,4	2	1,2	2,5	0	<b>6,7</b>
B	1	0,4	0,6	0,4	1,8	0,8	<b>5</b>
C	1	1,4	2	1,2	3,2	0,8	<b>9,6</b>
D	1	0,4	2	0	2,5	0,4	<b>6,3</b>
E	1	1	0,6	0,4	1,8	0,4	<b>5,2</b>
F	1	1	2	0,4	3,2	0,4	<b>8</b>
G	0,6	0,4	0,6	0,4	1,8	0,4	<b>4,2</b>
H	0,6	0,4	2	0,8	3,2	0,4	<b>7,4</b>
I	0,6	0	0,6	0,4	1,8	0	<b>3,4</b>
J	1	1,4	2	1,2	3,2	1,2	<b>10</b>
K	1	0,4	2	0	2,5	0,8	<b>6,7</b>
L	1	1	1	0,4	3,2	0,8	<b>7,4</b>
M	1	1,4	2	0,8	3,2	0,8	<b>9,2</b>
N	0,6	0,4	2	1,2	2,5	0	<b>6,7</b>
O	1	1	2	1,2	3,2	0,4	<b>7,8</b>
P	1	1,4	1	1,2	3,2	0,8	<b>8,6</b>
Q	1	1,4	2	1,2	3,2	0,8	<b>9,6</b>
R	1	1,4	2	1,2	3,2	1,2	<b>10</b>
S	0,6	0	2	0	2,5	0,4	<b>5,5</b>
T	1	1,4	2	0,8	3,2	0,4	<b>8,8</b>
U	0	1,4	2	1,2	3,2	1,2	<b>9</b>
V	1	1,4	2	1,2	3,2	1,2	<b>10</b>
W	0,6	1,4	2	1,2	3,2	1,2	<b>9,6</b>
X	1	1,4	2	0,8	3,2	0,4	<b>8,8</b>
Y	1	0,4	2	0	2,5	0,8	<b>6,7</b>
Z	0,3	1,4	2	0	1,8	1,2	<b>6,7</b>
<b>Média Aritmética</b>							<b>7,573</b>

Quantitativa	Qualitativa
0 - 2,9	Fraco
3 - 4,9	Insuficiente
5 - 6,9	Suficiente
<b>7 - 8,9</b>	<b>Bom</b>
9 - 10	Muito Bom

## Escola

### Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

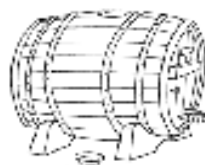
1. Realiza a leitura de cada uma das palavras.
- 1.1 Encontra a imagem correspondente, unindo os pontos.
- 1.2 Copia as palavras para a respetiva linha.

**pipa**  
\_\_\_\_\_

**bola**  
\_\_\_\_\_

**bota**  
\_\_\_\_\_

**fita**  
\_\_\_\_\_



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

Proposta elaborada pela estagiária Sara São Bento – MPE1C

### Grelha de Avaliação - Anexo 3

<b>Parâmetros</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>			<b>25</b>
A	4,5	2	<b>6,5</b>
B	6	0	<b>6</b>
C	3	3	<b>6</b>
D	4,5	2	<b>6,5</b>
E	6	2	<b>8</b>
F	6	4	<b>10</b>
G	6	3	<b>9</b>
H	4,5	4	<b>8,5</b>
I	4,5	2	<b>6,5</b>
J	3	2	<b>5</b>
K	4,5	4	<b>8,5</b>
L	6	4	<b>10</b>
M	4,5	3	<b>7,5</b>
N	6	0	<b>6,9</b>
O	6	0	<b>6,9</b>
P	4,5	1	<b>5,5</b>
Q	3	2	<b>5</b>
R	4,5	4	<b>8,5</b>
S	1	3	<b>4</b>
T	2	2	<b>4</b>
U	3	3	<b>6</b>
V	6	2	<b>8</b>
W	4	3	<b>7</b>
X	2	0	<b>2</b>
Y	1	1	<b>2</b>
<b>Média Aritmética</b>			<b>6,552</b>

<b>Quantitativa</b>	<b>Qualitativa</b>
0 - 2,9	Fraco
3 - 4,9	Insuficiente
<b>5 - 6,9</b>	<b>Suficiente</b>
7 - 8,9	Bom
9 - 10	Muito Bom

## Anexo 4

### Grelha de Avaliação - Anexo 4

<b>Parâmetros</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>			<b>24</b>
A	6	4	10
B	4,5	4	8,5
C	3	4	7
D	6	3	9
E	4,5	4	8,5
F	4,5	4	8,5
G	6	4	10
H	6	4	10
I	4,5	4	8,5
J	4,5	4	8,5
K	6	3	9
L	6	4	10
M	4,5	4	8,5
N	4,5	4	8,5
O	6	4	10
P	4,5	4	8,5
Q	4,5	4	8,5
R	3	3	6
S	3	2	5
T	4,5	1	5,5
U	1,5	1	2,5
V	3	2	5
W	4,5	2	6,5
X	4,5	2	6,5
<b>Média Aritmética</b>			<b>7,438</b>

<b>Quantitativa</b>	<b>Qualitativa</b>
0 - 2,9	Fraco
3 - 4,9	Insuficiente
5 - 6,9	Suficiente
<b>7 - 8,9</b>	<b>Bom</b>
9 - 10	Muito Bom