

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

Relatório de Estágio Profissional

Maria Isabel Magalhães Gomes Martins

Lisboa, julho de 2020

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

Relatório de Estágio Profissional

Maria Isabel Magalhães Gomes Martins

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 do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho de 2020



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) João Nave de Almeida

Coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Nave Isabel Magalhães Gomes Martins

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do G.B.

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

Lisboa, 29 de junho de 2020



O/A Orientador/a

(Assinatura)

Agradecimentos

Passar para palavras toda a gratidão que sinto é, sem dúvida, difícil. Ter conseguido chegar até aqui só foi possível com a ajuda dos que sempre estiveram ao meu lado.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais e irmãs, por terem acreditado nas minhas capacidades e me ajudarem a subir mais um degrau da vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, por ter aceitado este desafio e por o ter encarado da melhor forma possível, com paciência, rigor e motivação.

A todas as crianças que passaram pelos meus braços e que me fizeram acreditar neste sonho.

Muito obrigada a toda comunidade docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus. Obrigada a todos os professores pelo apoio incansável e por, ao longo destes anos, terem contribuído de forma bastante positiva para a minha formação enquanto futura profissional de Educação. Não posso deixar de agradecer à Professora Doutora Violante Magalhães, à Professora Doutora Filomena Caldeira, ao Professor Jaime Santos, ao Professor José Serrano, à Professora Doutora Isabel Ruivo, à Professora Doutora Paula Colares Pereira, à Professora Doutora Diana Boaventura, à Professora Fernanda Sampaio e à Professora Filomena Silva.

A todos os meus amigos, em particular à Jéssica, minha companheira de casa e da vida. À Mafalda, que esteve sempre pronta para me reconfortar, à Rita, à Cláudia e à Mariana, pessoas fundamentais para o meu crescimento. Também a todas as restantes colegas de turma pelo apoio constante ao longo desta jornada.

Obrigada a todos os que me acompanharam neste percurso.

Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional tem como objetivo refletir sobre diversos temas na área da investigação em Educação e contempla vários momentos vivenciados ao longo dos estágios I, II, III e IV, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em setembro de 2018 e finalizado em julho de 2020.

O presente documento está dividido em quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Trabalho de Projeto.

O primeiro capítulo reúne dez relatos de aulas ou atividades que considerei pertinentes realçar enquanto futura profissional de Educação. Nestes relatos são descritas atividades e aulas lecionadas por educadoras, professoras e estagiários, nas duas valências.

O segundo capítulo contempla oito planificações de aulas lecionadas por mim e respetiva fundamentação teórica, tendo em consideração as estratégias utilizadas e os recursos apresentados.

O terceiro capítulo engloba, para além do enquadramento teórico, quatro dispositivos de avaliação que incluem uma análise qualitativa e quantitativa dos resultados.

O quarto capítulo apresenta uma proposta de projeto intitulado “Pequenos e Graúdos” e tem como objetivo primordial o mútuo desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos: as crianças e os idosos.

Como última reflexão, apresento as considerações finais deste trabalho, relevando todas as aprendizagens que desenvolvi ao longo da realização desta etapa formativa.

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

Abstract

This Professional Internship Report aims to reflect on various research topics regarding Education and sums up several moments experienced over the years I, II, III and IV, within the framework of the Master in Preschool and Elementary School Education and Teaching between September 2018 and July 2020.

This document is divided into four chapters: Reports, Planning, Assessment Devices and Project Work.

The first chapter brings together ten reports of classes or activities that I have considered realistic as a future professional in education. Here the activities and classes described were taught by educators, teachers and interns, in both areas, preschool and elementary.

The second chapter includes eight lesson plans performed by me in the classroom and its theoretical foundation, taking into account the use possibilities and the resources used in these classes.

The third chapter includes the theoretical framework and four evaluation devices with qualitative and quantitative analysis of the results.

The fourth chapter presents a project proposal entitled “Small and Elderly” and has as its primary or mutual objective the holistic development of the subjects involved: the pupils and the elderly.

As a last reflection, I present my final considerations of this work, highlighting every conclusion that I developed during the accomplishment of this learning path.

Keywords: Professional internship; Preschool Education; Elementary School Education; Lesson plans; Project Work

Índice Geral

Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras.....	XII
Introdução.....	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	2
2. Calendarização e Cronograma	4
Capítulo 1— Relatos de Estágio.....	7
1.1. Síntese do capítulo	7
1.2. Relatos de Estágio	7
1.2.1. Relato de Estágio 1	7
1.2.2. Relato de Estágio 2	9
1.2.3. Relato de Estágio 3	12
1.2.4. Relato de Estágio 4	13
1.2.5. Relato de Estágio 5	15
1.2.6. Relato de Estágio 6	18
1.2.7. Relato de Estágio 7	22
1.2.8. Relato de Estágio 8	24
1.2.9. Relato de Estágio 9	26
1.2.10. Relato de Estágio 10	29
Capítulo 2 – Planificações.....	32
2.1. Síntese do capítulo	32
2.2. Fundamentação teórica.....	32
2.3. Planificações em quadro.....	35
2.3.1. Planificação da Atividade (3 anos).....	35
2.3.2. Planificação da Atividade (4 anos).....	37
2.3.3. Planificação da Atividade (5 anos).....	40
2.3.4. Planificação da Atividade (5 anos).....	43
2.3.5. Planificação da aula (1.º ano).....	45
2.3.6. Planificação da aula (2.º ano).....	47
2.3.7. Planificação da aula (3.º ano).....	49
2.3.8. Planificação da aula (4.º ano).....	52

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	54
3.1. Síntese do capítulo	54
3.2. Fundamentação teórica.....	54
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	57
3.3.1. Contextualização da atividade	57
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	57
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	59
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática	60
3.4.1. Contextualização da atividade	60
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	61
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	63
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática	64
3.5.1. Contextualização da atividade	64
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	65
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	66
3.6. Avaliação da atividade da disciplina de História	68
3.6.1. Contextualização da atividade	68
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	69
3.6.3. Apresentação e análise de resultados.....	71
Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto “Pequenos e Graúdos”	73
4.1. Introdução ao tema do projeto	73
4.2. Fundamentação teórica.....	74
4.3. Metodologia do projeto	74
4.4. A escolha do tema	75
4.5. Desenvolvimento do projeto.....	77
4.5.1. Problema	77
4.5.2. Problemas parcelares	77
4.5.3. Destinatários.....	77
4.5.4. Entidades envolvidas	77
4.5.5. Motivação e negociação	77
4.5.6. Objetivos gerais	78

4.5.7. Objetivos específicos	78
4.5.8. Planeamento	78
4.5.9. Recursos	81
4.5.9.1. Recursos materiais	81
4.5.9.2. Recursos humanos	81
4.5.10. Produtos finais	81
4.5.11. Avaliação	81
4.5.11.1. Avaliação do processo	81
4.5.11.2. Avaliação do produto final	82
4.6. Calendarização	82
4.7. Considerações finais do projeto	82
Reflexão – Considerações finais	84
Referências Bibliográficas	88
Anexos	
Anexo 1 – Representação da órbita para a atividade sobre o sistema solar – 4 anos	
Anexo 2 – Poema “Olhos”, da autora Luísa Ducla Soares – 4.º ano	
Anexo 3 – Produto final da narrativa elaborada pelo grupo da faixa etária dos 4 anos	
Anexo 4 – Folha de registos – Tintas Biológicas – 5 anos	
Anexo 5 – Jogo Didático – Calculadoras <i>Papy</i> – 2.º ano	
Anexo 6 – Folha de registos – Flutuação dos líquidos – 4.º ano	
Anexo 7 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	
Anexo 8 – Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Anexo 9 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática – 5 anos	
Anexo 10 – Grelha de correção da proposta de atividade do Domínio da Matemática	
Anexo 11 – Diapositivos do suporte digital utilizado na disciplina de Matemática – Cálculo Mental – 4.º ano	
Anexo 12 – Tabela de comparação dos resultados obtidos nas quatro operações da avaliação da disciplina de Matemática	
Anexo 13 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de Matemática	
Anexo 14 – Proposta de trabalho da disciplina de História – 3.º ano	
Anexo 15 – Grelha de correção da proposta de atividade da disciplina de História	
Anexo 16 – Questionário de avaliação: Trabalho de projeto	

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre	5
Quadro 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre	5
Quadro 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º semestre	6
Quadro 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º semestre	6
Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	35
Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	38
Quadro 7 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	40
Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	43
Quadro 9 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio	45
Quadro 10 – Planificação da aula da disciplina de Matemática	47
Quadro 11 – Planificação da aula da disciplina de Português.....	49
Quadro 12 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio	52
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	58
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática	62
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática.....	65
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de História	70
Quadro 17 – Calendarização do projeto “Pequenos e Graúdos”	82

Índice de Figuras

Figura 1 – Travessia dos obstáculos da história	9
Figura 2 – Atividade plástica – decalque e pintura	15
Figura 3 – Comportamentos a adotar na travessia da estrada	21
Figura 4 – Demonstração do equipamento de bombeiro	23
Figura 5 – Painel ilustrativo	36
Figura 6 – Jogo das garrafas	37
Figura 7 – Tintas biológicas	42
Figura 8 – Produto Final	42
Figura 9 – Gráfico de barras.....	44
Figura 10 – Atividade prática – plantas comestíveis	47
Figura 11 – <i>História de uma flor</i> , da autora Matilde Rosa Araújo	50
Figura 12 – Material da atividade experimental.....	53
Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	59
Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática	63
Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática	66
Figura 16 – Nível de confiança na atividade da disciplina de Matemática.....	68
Figura 17 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de História.....	71
Figura 18 – Interesse pela disciplina de História.....	72

Introdução

Este Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante quatro semestres na Escola Superior de Educação João de Deus, nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além da introdução, este relatório compreende quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e apresentação de uma Proposta de Projeto Educativo.

A realização do estágio profissional desempenha um papel crucial para o nosso percurso académico. Tal como defende Pacheco (1995, citado em Costa, 2013), “o estágio representa uma viragem significativa no processo de formação e torna-se positivo porque permite a aquisição de um conhecimento prático...” (p. 5).

Nos dias de hoje, pretende-se dar a devida atenção à necessidade de preparar professores como profissionais qualificados para o futuro a enfrentar. Assim, na minha perspetiva, o estágio permite uma evolução constante e progressiva ao longo da prática pedagógica da formação inicial.

O estagiário, futuro educador/professor, está em contínua construção de aprendizagem. A escola, como organização aprendente, pode desenvolver várias competências organizacionais ao longo desta jornada enquanto aprendiz. O ponto primordial centra-se na passagem da sala de aula como estagiário para o terreno como professor. A escola é portadora de cultura, possui determinado planeamento e implementa regras originais, que contribuem para a aprendizagem individual e profissional.

Tal como refere Chiavaneto (2005, citado em Durão & Almeida, 2017), a escola é uma instituição que ensina, embora seja e deva ser igualmente uma organização que aprende. Isso significa “mudança no comportamento dos seus membros, processos internos, nos sistemas e nas tecnologias utilizados, a necessidade de aprender continuamente e cada vez mais para poder mudar e inovar” (p. 72). Na mesma perspetiva, a escola deve ser vista como uma organização que desenvolve destrezas, atitudes e valores, que devem ser adquiridos, não só por uma aprendizagem individual, como pela aprendizagem organizacional, sem excluir qualquer membro da comunidade escolar.

Efetivamente, tal como defendem Durão e Almeida (2017), “as pessoas são fundamentais para o sucesso das organizações” (p. 72).

A instituição deve envolver o ato de comunicar como ponto principal de qualquer decisão a tomar. Segundo Sousa (2006, citado em Azevedo, 2015), “a comunicação é indispensável para a sobrevivência dos seres humanos e para a formação e coesão de comunidades, sociedades e culturas” (p. 14).

As especificidades pedagógicas que compõem a escola devem contemplar todas as normas organizacionais de modo a preparar um professor autêntico. Nesta perspetiva reflexiva, segundo Alarcão & Tavares (2003, citados em Almeida, 2016), os supervisores devem promover estratégias para construir uma escola capaz de “provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (p. 145).

Este Relatório de Estágio Profissional apresenta uma reflexão conjunta de todos os pontos anteriormente reforçados, tendo em consideração tudo aquilo que aprendi ao longo destes dois anos letivos. Assim, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo relata 10 momentos vivenciados em contexto de estágio; o segundo contém 8 planificações; o terceiro capítulo apresenta a aplicação e análise de quatro dispositivos de avaliação; por último, o quarto capítulo sistematiza uma proposta de trabalho de projeto.

1. Identificação e contextualização do estágio profissional

O período de estágio curricular do 1.º semestre decorreu entre os dias 12 de outubro de 2018 e 8 de fevereiro de 2019. Realizei o Estágio Profissional numa escola particular nos arredores de Lisboa, escola “A”, que integra as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando crianças desde os 3 aos 10 anos, contando com duas turmas de cada faixa etária.

Com aproximadamente 330 alunos, possui uma direção constituída por um professor e uma educadora como adjunta, conta com 6 educadoras na valência da educação Pré-Escolar, 6 professores no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 professores de música, 1 professora de inglês, 1 terapeuta da fala e 12 colaboradores não docentes.

Em relação ao espaço físico da escola, as instalações escolares possuem uma área interior, um gabinete de direção, salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, casas de banho e um salão que desempenha a função de sala de dois grupos de crianças de 4 anos de idade. A área exterior é ampla e tem dois recreios, um destinado à Educação Pré-Escolar e o outro ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Estágio Profissional do 2.º semestre decorreu entre os dias 11 de março de 2019 e 5 de julho do mesmo ano, em duas escolas diferentes. Numa primeira fase, assim como no 3.º e 4.º semestres, estive integrada na escola “B”, localizada em Lisboa. Esta instituição conta com, aproximadamente, 400 alunos e abrange as valências de Creche, de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além dos membros da direção, o corpo docente é constituído por 3 educadores na Creche, 6 educadores na Educação Pré-Escolar e 8 professores no 1.º CEB. Os docentes têm o apoio de 5 auxiliares da ação educativa, para acompanhar os grupos e turmas, quando necessário. Para além disso, a escola conta com o acompanhamento de três professores de atividades extracurriculares, tais como música, cerâmica e inglês.

Fisicamente, a instituição apresenta um espaço antigo, mas conservado e agradável. No seu interior, o estabelecimento dispõe de um gabinete reservado para a direção da escola, uma biblioteca, uma sala de computadores, uma sala de professores, uma cozinha e um refeitório ao lado, um ginásio, um salão e 16 salas de atividades/aulas. A zona da valência da Creche contém duas salas e um berçário.

O exterior conta com três áreas reservadas para o recreio de cada uma das valências já mencionadas. Estes espaços apresentam-se adaptados à faixa etária que os utiliza.

A segunda fase do Estágio Profissional do segundo semestre foi realizada na escola “C”, uma outra instituição privada localizada na mesma cidade. Apesar dos vários anos de existência, esta escola apresenta um espaço razoavelmente cuidado e com uma boa gestão do espaço.

O interior do edifício apresenta-se bastante decorado com trabalhos expostos em todos os corredores. Esta escola tem doze salas de aula, um salão utilizado por dois grupos da faixa etária dos 4 anos, um ginásio devidamente equipado com material de som e equipamento desportivo, uma sala informática, uma pequena biblioteca, uma lavandaria, uma sala de primeiros socorros junto das casas de banho, um gabinete da direção, uma cozinha e um refeitório. Os alunos têm ainda a oportunidade de usufruir de

espaços como os laboratórios de ciências e uma sala de cerâmica, onde realizam atividades direcionadas por professores dessas áreas.

Relativamente ao espaço exterior, o estabelecimento de ensino conta com duas zonas de recreio, sendo que uma é utilizada maioritariamente pelas crianças da valência da Educação Pré-Escolar e a outra pelos alunos do 1.º CEB. Ambos os espaços são rodeados por vegetação variada, tornando o espaço envolvente mais agradável e apreciado por todos. Além disso, estes espaços exteriores são ainda mais valorizados pelo equipamento destinado ao momento de diversão que o recreio deve ser, tais como: escorregas, cestos de basquete e balizas.

2. Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional acompanhou o meu percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e organizou-se em 4 semestres. O cronograma apresentado agrupa, de forma sintética, as atividades realizadas ao longo desta etapa que surgiram com o principal objetivo de fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes com o devido acompanhamento dos professores orientadores e dos professores da equipa de supervisão.

Assim, nos quadros 1, 2, 3 e 4, apresento as diferentes atividades relativas ao Estágio Profissional realizadas ao longo dos semestres. Cada um dos quadros evidencia os Seminários de Contacto com a Realidade Educativa I, II, III e IV e os Estágios nas duas valências, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, em todas as faixas etárias e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Para além disso, são apresentadas as reuniões de estágio, as orientações tutoriais e a elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

A partir do dia 16 de março de 2020, por determinação do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 13 de abril, todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram encerradas até ao final do ano letivo. Por essa razão, as atividades presenciais foram substituídas por atividades simuladas a distância, por decisão do Concelho Técnico Científico da Escola Superior de Educação João de Deus. As atividades referentes à Prática de Ensino Supervisionado continuaram a ser feitas sem alterações.

Quadro 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre

Semestre	Atividade	Data
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	17/09/2018 – 04/10/2018
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 4 anos	12/10/2018 – 14/12/2018
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 5 anos	04/01/2019 – 08/02/2019
	Reuniões de Estágio	23/11/2018; 7/12/2018; 4/1/2019; 18/1/2019; 1/2/2019; 8/2/2019.
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/10/2018 – 8/2/2019

Quadro 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre

Semestre	Atividade	Data
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II numa escola pública em João Pessoa - Brasil	18/02/2019 – 01/03/2019
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 5 anos	11/03/2019 – 03/05/2019
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 3 anos	06/05/2019 – 05/07/2019
	Reuniões de Estágio	29/3/2019 ; 4/4/2019 ; 24/5/2019 ;
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	27/02/2019 – 05/07/2019

Quadro 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º semestre

Semestre	Atividade	Data
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	16/09/2019 – 4/10/2019
	Estágio no 1.º Ciclo do EB – 4.º ano	07/10/2019 – 09/12/2019
	Estágio no 1.º Ciclo do EB – 1.º ano	10/12/2019 – 07/02/2020
	Reuniões de Estágio	15/11/2019; 25/11/2019;
	Orientação Tutorial	2 horas semanais

Quadro 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º semestre

Semestre	Atividade	Data
4.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	17/02/2020 – 21/02/2020
	Estágio no 1.º Ciclo do EB – 3.º ano	02/03/2020 – 27/04/2020
	Estágio no 1.º Ciclo do EB – 2.º ano	04/05/2020 – 03/07/2020
	Reuniões de Estágio	27/04/2020; 04/05/2020; 08/05/2020; 18/05/2020; 05/06/2020; 26/06/2020
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	02/03/2020 – 03/07/2020

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

No primeiro capítulo deste relatório são descritas dez atividades que considere mais pertinentes ao longo do estágio, quatro desempenhadas por mim e seis de educadores/professores cooperantes e colegas de estágio. O presente capítulo engloba todas as Áreas, Domínios e disciplinas das valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1. Relato de estágio 1 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3 anos

No dia 21 de junho de 2019 assisti a uma atividade orientada pela minha colega de estágio enquadrada na Área de Expressão e Comunicação, especificamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, destinada à faixa etária dos três anos. Para iniciar esta atividade, a aluna estagiária organizou o grupo em semicírculo permitindo uma boa visão de todos os objetos apresentados.

A estratégia utilizada pela colega permitiu “ler, não apenas para fazer o trabalho escolar, mas pelo prazer, para agir, para descobrir, para conquistar a sua autonomia face ao conhecimento” (Bastos, 1992, p. 33). Para alcançar esses objetivos a colega utilizou o livro *Vamos à caça do urso*, do autor Michael Rosen, que retrata um cenário de coragem por parte de cinco potenciais caçadores que, sem medo, ultrapassam todos os obstáculos com o objetivo de caçar um urso. Os obstáculos contam com a presença de um ‘campo de erva alta e ondulante’; um ‘rio fundo e frio’; uma ‘lama grossa e pegajosa’; uma ‘floresta grande e escura’; um ‘nevão que gira e rodopia’ e uma ‘caverna estreita e soturna’. De acordo com Diniz (1994), “o modo como o herói se desenvencilha dos obstáculos com que se depara transmite à criança esperança de que também ela, um dia, vencerá os seus piores inimigos e alcançará a vitória” (pp. 129-130).

Junto das crianças mais pequenas, o álbum puro (sem texto) desempenha uma função primordial pois possibilita um primeiro contacto com as representações do mundo (Bastos, 1999). Desta forma, para o conto da história, a colega recorreu a um álbum com as ilustrações originais do livro, permitindo uma leitura participada e proporcionando que esta suscitasse a “compreensão das relações que se estabelecem de uma imagem para a

outra” (Bastos, 1999, p. 250). Em concordância com Diniz (1994), “o prazer de quem escuta é essencial para o prazer de quem conta” e, por essa razão, torna-se fulcral que o adulto acompanhe a criança “na aventura fantasmática e emocional” que a história lhe proporciona (p. 130). Ao longo da atividade observei um grupo bastante interessado em ouvir e participar nas dinâmicas propostas e, na minha opinião, o mérito é da minha colega que conseguiu envolver-se na história e, conseqüentemente, envolver o grupo, articulando o discurso oral com as ilustrações que mostrou ao longo do conto. De acordo com Kirschner e Neelen (2019), uma boa combinação de palavras e imagens facilita a aprendizagem.

Para além do mencionado, existiram, ao longo do conto, repetições sucessivas de frases completas, que permitiram ao grupo “brincar com a linguagem” (Bastos, 1999) e que foram orientadas pela estagiária, tais como: “Vamos à caça do urso.”; “Vamos caçar um dos grandes.”; “Que belo dia!” e “Não temos medo”. Como defende Rigolet (2009), estas repetições assumem um carácter muito importante pois permitem “a redução do medo do desconhecido e a antecipação do que virá a seguir” (p. 168). Importa ainda acrescentar que esta envolvência em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem promove “o prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 64). No seguimento da frase anterior, especificamente na área dos sons, a colega permitiu que as crianças encontrassem onomatopéias relativas ao momento vivenciado, como por exemplo: ‘chap, chap’, no rio, ‘reste, reste’, na erva, ‘pate, pate’, na lama, entre outros.

De acordo com Silva et al. (2016):

Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras, levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos (p. 64).

O conto desta história permitiu promover aprendizagens relacionadas com a consciência fonológica tomando consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Silva et al., 2016).

As crianças começam a ter conhecimento de si e do seu corpo, bem como do mundo que as rodeia, através dos sentidos. Assim sendo, torna-se benéfico proporcionar um meio com materiais e objetos diversificados, que promovam e desafiem as suas descobertas. Nesta atividade a colega teve esse aspeto em conta e proporcionou ao grupo

a utilização de variadíssimos materiais, tais como: um tapete de relva artificial, que representou a erva e quatro caixas compostas por representações dos elementos presentes na história: água, areia, lama e neve. Esta dinamização teve como principal objetivo proporcionar ao grupo momentos lúdicos, dando primazia ao sentido do tato. Assim, a colega colocou uma venda nos olhos de um elemento do grupo e pediu que ele passasse por alguns dos obstáculos do percurso sensorial e tentasse descobrir do que se tratava. Ao longo da atividade, pude constatar que algumas crianças transmitiram algum receio em passar por determinados obstáculos. Porém, a minha colega foi capaz de valorizar, respeitar e estimular a criança, encorajando os seus progressos (Silva et al., 2016).

No fim da aula, a colega deu oportunidade a todas as crianças de explorarem os diferentes materiais. Assim, permitiu que os alunos ouvissem o som emitido quando tocavam (audição e tato), cheirassem e tentassem perceber de que forma foi representada a lama (olfato) e contactassem, visualmente, com todas as representações.

De acordo com Bastos (1999), esta experiência multidisciplinar e enriquecedora permite o despertar da curiosidade, do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia.



Figura 1 – Travessia dos obstáculos da história

1.2.2. Relato de estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos

No mês de novembro de 2018 realizei uma atividade sobre o sistema solar com o grupo da faixa etária dos 4 anos.

Na preparação prévia da atividade, a falta de espaço revelava ser um problema tendo em conta a dinamização idealizada. Desta forma, a atividade concretizou-se no ginásio, onde de um lado estava construída uma órbita no chão e o vídeo-projetor (Anexo 1) e do lado oposto as mesas e cadeiras do grupo. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), as áreas devem ser diversificadas, pois o espaço educativo deve regular a aprendizagem a todo o estabelecimento escolar.

A atividade decorreu pela parte da manhã e, depois de sentar as crianças em filas, em frente à tela e dialogar com o grupo sobre o que iria acontecer nos próximos minutos,

mostrei um vídeo alusivo ao tema. Recorrendo a um computador, colunas e um projetor, consegui concentrar a atenção das crianças no vídeo de 3 minutos.

Tendo sido gravado e alterado previamente, ao longo do vídeo, recorri a rimas para expor as ideias sobre o conteúdo a abordar, por exemplo, “O meu nome é Júpiter e sou mesmo gigante, se a terra fosse uma formiga, eu seria um elefante”. Tal como defende Bastos (1999), a poesia deve despertar a curiosidade da criança em querer saber mais, porque estabelece inúmeras relações com o mundo que a rodeia. Se isto ocorrer, a poesia pode transformar-se numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pois serve de ponto de partida para outros estudos e experiências.

Nos dias que correm, o uso do projetor torna-se cada vez mais um ponto a favor para quem está a lecionar. Efetivamente, permite despertar a curiosidade e as novas descobertas, estimulando novas experiências através da cultura digital.

Seguiu-se a realização de algumas perguntas sobre o que tinham acabado de ver e ouvir. Neste momento, foram várias as crianças a querer responder, mostrando estar interessadas e entusiasmadas com a atividade. Desta forma, a criança deve ter um papel ativo na construção dos seus saberes, colocando em prática a sua iniciativa criativa e abdicando da ideia de receber as aprendizagens passivamente pelo educador.

Tal como defendem os autores Graham e Fitzgerald (2010, citados em Campos, 2016):

[...] “participação” não é apenas um processo de escuta das crianças, ouvir as suas vozes ou ter em conta as suas opiniões, experiências, medos, desejos e incertezas: sustenta a possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem elas são e o seu lugar no mundo (p. 15).

As crianças mostraram-se curiosas em relação ao que estava exposto no chão: a representação da órbita. Assim, pedi que o grupo se levantasse, formando uma roda à volta da órbita mais afastada do centro. De modo a facilitar a compreensão recorri a uma analogia entre uma estrada e uma órbita: “A órbita é como se fosse a estrada dos planetas, é o caminho/trajeto que eles percorrem”. A base fundamental de usar o quotidiano como estímulo para o aprendizado baseia-se no interesse da criança, em relação ao que ela entende, convive, vivencia e pode argumentar e questionar a partir de seus conhecimentos prévios.

Porém, mesmo reconhecendo a importância da significação dos conteúdos escolares com base nos acontecimentos quotidianos, é preciso tomar precauções para não

se perder na utilização de referências desta índole, pois elas, por vezes, tornam-se contraproducentes, por se tratar de necessidades práticas e com menor rigor científico.

Depois, através de algumas palavras, partilhei com o grupo que íamos ser “nós” o sistema solar. É de extrema importância a exploração que a criança exerce perante os materiais e objetos que integram o espaço promovendo uma multiplicidade de experiências. Assim, recorrendo a vários elementos em cartão (em forma de colar): planetas, estrelas, lua, distribuí pelo grupo de forma a que todos tivessem um constituinte.

No momento da distribuição uma criança começou a chorar quando percebeu que não iria receber o seu planeta preferido. De forma a resolver o problema, aproximei-me da criança e procurei perceber o que estava a acontecer. De facto, a relação que o educador estabelece com a criança, deve ser construída sobre uma base afetiva, para que possa contribuir para uma melhor relação pedagógica. De acordo com Morgado (1997), “tem vindo a constatar-se que o clima sócio-afetivo em que decorre a ação educativa constitui uma variável claramente contributiva para a eficácia e inclusão” (p. 82).

Com a minha ajuda as crianças tentaram posicionar-se no sítio correto da órbita, fazendo a associação do elemento que tinham ao pescoço com a imagem colocada previamente na órbita. Depois de estarem posicionados os oito planetas, o satélite natural e a estrela do sistema solar, restavam 15 crianças. Para que todos pudessem participar de uma estrela a cada uma e, em grupos de 3 e 4 elementos, formaram constelações. Tal como defende Aguilar (2012, citado em Gaspar, 2014), a dramatização é um recurso que permite ao professor fugir da docência centrada no manual, isto é, variar a sua metodologia e surpreender os alunos com a intenção de os envolver, já que a natureza lúdica e atrativa deste recurso tende a causar maior motivação nos alunos.

Sendo a finalidade essencial da Área do Conhecimento do Mundo lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será mais tarde aprofundado e alargado, tal como defendem Silva et al. (2016), importa que haja uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento. Nesta perspetiva, e com o objetivo de consolidar os conteúdos, finalizei a atividade com uma proposta de trabalho que consistia na ordenação dos planetas.

1.2.3. Relato de estágio 3 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática – 4 anos

A aula que observei teve como tema os conceitos de par e ímpar, inserido, segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática.

A atividade decorreu no *hall* do estabelecimento escolar, uma vez que não havia outro espaço disponível para a realização da mesma. Na minha opinião, este local não é apropriado para implementar atividades, independentemente do tipo de intervenção. Neste sentido, se o espaço escolar não for estimulador, envolvente e que desperte o interesse das crianças, de alguma forma, estas acabam por demonstrar o seu desconforto. Estas insatisfações podem ser expressas nos comportamentos, na forma como se relacionam uns com os outros e com a educadora. O espaço físico por si só é um elemento determinante para a produção de conhecimentos e da interiorização dos mesmos. Para uma boa qualidade da organização do espaço e do tempo no contexto educativo, deve-se incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração e fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente, proporcionando uma sensação de bem-estar. Todavia, no decorrer da aula algumas crianças evidenciaram desconforto e inquietação porque, para além de ser um local de passagem, a porta da rua estava constantemente a abrir.

A educadora começou por sentar as crianças no chão para que todas conseguissem ver o quadro móvel que utilizou para fazer uma revisão dos conceitos par e ímpar. Porque “ensinar é comunicar” (Estanqueiro, 2010, p. 36), a educadora fez algumas questões dirigidas para relembrar oralmente os conceitos anteriormente mencionados. Gostaria de salientar que, num dos momentos de revisão, a educadora perguntou a uma criança quantas unidades formam um par e esta não foi capaz de responder. Neste momento, a docente procurou conduzir o pensamento da criança através de outras questões com menor grau de dificuldade de modo a chegar à resposta pretendida. Tal como realça Hohmann e Weikart (2004), o apoio constante e atento de adultos é decisivo no progresso das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social. Piaget (1990) define a aprendizagem como um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal da realidade. Este autor afirma ainda que os processos de aprendizagem vão além da associação de

estímulos e respostas ou da soma de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente.

Para praticar os conteúdos abordados, a educadora recorreu a um jogo que retratava uma ida a um baile. Começou por chamar duas crianças, perguntando se formavam ou não um par. De seguida, “convidou” mais uma criança lembrando o conceito de número ímpar, e assim sucessivamente, até dez crianças estarem presentes no baile. É de salientar que os subdomínios da Música e da Dança estiveram presentes ao longo deste momento pedagógico, visto que a educadora pediu às crianças que estavam sentadas para cantar, enquanto as restantes dançavam. Silva et al. (2016) ressaltam que, tanto a Música como a Dança contribuem para o bem-estar da criança e promovem a expressão de sentimentos e emoções em diferentes situações.

Para além do espaço físico, há que considerar também o ambiente de interação como um elemento essencial de desencadeamento de experiências e aprendizagens significativas (Sanches, 2001). Assim, como última reflexão é importante evidenciar que, apesar do espaço não ter sido o mais indicado as estratégias selecionadas pela educadora conduziram ao estabelecimento de um clima relacional, afetivo e emocional que compensaram, em parte, o desconforto físico sentido pelas crianças.

1.2.4. Relato de estágio 4 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – 5 anos

No dia 29 de abril de 2019 tive a oportunidade de orientar as atividades realizadas entre as 9h e as 17h num grupo da faixa etária dos 5 anos.

Neste momento do ano letivo as crianças estavam a abordar conteúdos relacionados com os animais. Por esta razão escolhi a abelha pela importância que ela desempenha no meio ambiente. De acordo com Lopes e Silva (2015a), as tarefas devem ser contextualizadas de acordo com o quadro de situações de aprendizagens significativas e familiares para todos os alunos. Assim, de forma a tornar o dia das crianças coerente e com elementos de ligação entre as Áreas e Domínios, optei por realizar atividades diversificadas ao longo do dia relacionando-as com o tema principal: as abelhas.

Neste momento de reflexão vou relatar a atividade realizada no âmbito da Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística, mais concretamente no Subdomínio das Artes Visuais. Tal como referem Silva et al. (2016), este subdomínio

inclui várias formas de expressão artística, como a pintura, o desenho, a escultura entre outras.

Nesta atividade, as expressões artísticas utilizadas foram a pintura e o desenho, recorrendo a um tipo de plástico (plástico bolha). De acordo com a fonte citada anteriormente, “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados” e é muito importante dar valor a materiais de uso utilitário ou reutilizáveis pois “permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (p. 49) que devem estar em constante união.

Depois de entregar um pedaço de plástico a cada criança, fiz algumas perguntas relativamente a esse tipo de material, como por exemplo: “Qual a utilidade deste material na nossa vida?”. A maioria das crianças respondeu: “Para proteger instrumentos frágeis”. No entanto, houve uma criança que ficou muito surpreendida com as respostas dos colegas e disse: “Não, esse material serve para nós rebentarmos as bolhinhas e é muito bom para o *stress*”. De facto, aquele material pode ter diversas funções e por essa razão, perguntei ao grupo qual a expectativa deles em relação à utilidade que iríamos dar ao plástico bolha naquela atividade. Após ter ouvido grande parte do grupo, expliquei que iriam fazer uma colmeia recorrendo à estampagem daquele plástico, pintado com guache amarelo.

Recorrendo aos materiais disponibilizados, as crianças, individualmente, criaram a sua obra. Primeiro pintaram o papel bolha, de seguida, decalcaram-no num desenho de uma colmeia e, por fim, ilustraram com lápis e canetas de cor, o que estava junto à colmeia. De acordo com Sousa (2003), “a educação criadora torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta” (p. 165). Para além disso, de acordo com Caldeira (2009a), a pintura permite enriquecer o conhecimento do mundo, desenvolvendo o sentido estético e o domínio da matemática, ampliando os conhecimentos da criança. No sentido da afirmação anterior, no que diz respeito ao Domínio da Matemática foi possível realizar algumas questões, como por exemplo: “Olhando para o teu desenho, quantas abelhas observas?”. Esta abordagem matemática permitiu estimular a capacidade do *subitizing*, ou seja, “a capacidade de determinar quantidades de aproximadamente quatro/cinco elementos, sem uso de contagem” (Caldeira, 2009a, p. 408).



Figura 2 – Atividade plástica – decalque e pintura

Quando todas as obras estavam criadas pedi que as crianças as apresentassem ao restante grupo, permitindo que interagissem umas com as outras de uma forma muito descontraída. Esta atividade fez-me refletir acerca da importância de proporcionar momentos de diálogo entre os pares dentro da sala de atividades. A apresentação dos trabalhos de forma individual permite dar voz à criança e torná-la protagonista daquele momento. Para além disso, representa uma forma do sujeito demonstrar os fatores afetivos que o levaram à concretização do produto.

Por vezes o adulto aprecia a obra e não o conteúdo emocional-sentimental que esteve presente durante o ato da sua criação. Concordando com Sousa (2003), “não interessa o que a criança desenha nem *o como ela faz*, interessa apenas, *que o faça*” (p. 167), ou seja, a expressão e não o produto final.

No final da atividade, as crianças, com a minha ajuda, colocaram todos os trabalhos no placar de cortiça de forma organizada. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a exposição dos trabalhos “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo” (p. 17). Na minha opinião, a exposição dos trabalhos torna-se fundamental para o desenvolvimento da autoestima das crianças, pois fortalece o sentimento de pertença e valorização dos seus trabalhos.

1.2.5. Relato de estágio 5 – Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Ao longo do meu percurso académico tive a oportunidade de realizar o Estágio Profissional em diferentes contextos. Num desses momentos estive, durante uma semana do mês de fevereiro de 2020, a acompanhar um grupo da faixa etária dos cinco anos. Esta experiência possibilitou um contacto direto com a realidade educativa uma vez que a educadora permitiu que eu assumisse um papel muito presente no dia-a-dia das crianças.

Mesquita e Machado (2017a, 2017b, citados em Mesquita & Machado, 2019), salientam a importância da prática no processo de formação referindo que esta “influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional” (p. 41). No entanto, a verdade é que, ao longo do estágio, simulamos muitas vezes aquilo que um dia iremos fazer. Mas, importa lembrar que aquilo que fazemos hoje, enquanto estagiárias, não será possível enquanto educadoras/professoras, todos os dias. Ou seja, não está relacionado com dar ou não o nosso melhor, mas sim, com o tempo disponibilizado para planear e preparar uma atividade. Evidentemente, temos que planear e planificar as atividades, a diferença reside na duração, que não é meia nem uma hora, mas sim todos os dias, até ao fim da nossa carreira profissional. E neste contexto de estágio foi muito interessante ver que também são realizadas atividades com materiais mais simples, onde o mais importante é realmente a nossa presença regida pelos princípios e valores que nos formam. “Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores” (Day, 2006, p. 19).

No dia 18 de fevereiro tive a oportunidade de ajudar 25 crianças a ler, tendo acompanhado a ida de todos os grupos à Cartilha Maternal. Este método de leitura, criado pelo ilustre pedagogo João de Deus Ramos, visa construir na criança estruturas mentais e pré-requisitos necessários ao “desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens” (Ruivo, 2009, p. 100).

No entanto, existiram algumas dificuldades que foram sendo superadas ao longo da dinamização. Os obstáculos de algumas crianças eram as facilidades de outras, e essa foi, sem dúvida, a minha maior dificuldade. Por essa razão, tentei adequar o meu discurso e adaptar as estratégias perante o grupo e as dificuldades apresentadas. De acordo com Flores (2003, citado em Marchão & Henriques, 2019, p. 75), os educadores/professores “têm de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas”.

Relativamente à aprendizagem no campo da leitura, esta caracteriza-se por ser

“um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina”. Para além disso, “para que a leitura assuma a sua verdadeira dimensão, o ensino da decifração tem que ser incorporado num contexto de linguagem total” (IRA, 1997, citado em Sim-Sim, 2006, p. 141).

A criança “lia lentamente, juntando as sílabas, murmurando-as como se as saboreasse, e, quando tinha a palavra inteira dominada, repetia-a de uma só vez” (Sepúlveda, 1993, p. 28). Depois da criança decifrar a palavra eu contextualizava-a numa frase ou situação. Por exemplo, quando orientei a leitura da palavra “pernas”, situada na lição do netil (23.^a lição do método), optei por contextualizar a mesma com um simples diálogo: “Eu tenho duas pernas. E tu, quantas pernas tens?”. De forma a incluir os outros membros do grupo perguntei: “Nós, todos juntos, quantas pernas temos?”. Esta última questão permitiu a promoção da interdisciplinaridade com o Domínio da Matemática.

As crianças são todas diferentes e apresentam ritmos de aprendizagem distintos. Em alguns casos de leitura pude constatar que a criança decifrava a palavra sem dificuldade, mas depois não era capaz de a repetir. Por exemplo, na leitura da palavra “passo” (19.^a lição), a criança decifrou a palavra e logo a seguir eu perguntei-lhe: “Qual foi a palavra que acabaste de ler?” e a criança respondeu: “Já não me lembro”. Desta situação advém a importância de contextualizar a palavra. Neste caso concreto, depois de relembrar a palavra lida, pedi ao pequeno leitor que elaborasse uma frase onde incluísse esse vocábulo. A frase dita pela criança foi: “Eu dei um passo.” Logo a seguir uma criança desse mesmo grupo de Cartilha retorquiu: “Também pode ser: “Eu passo por ti todos os dias”. Eu valorizei a intervenção da criança e expliquei que existem palavras que se escrevem da mesma forma e se dizem da mesma maneira, mas que têm significados diferentes e dei outros exemplos com diferentes palavras que estabelecem essa relação de homonímia. De acordo com Marchão (2012, citado em Marchão & Henriques, 2019), o professor/educador deve entregar-se “vivamente às situações (...), reagindo positivamente aos estímulos e às múltiplas experiências despoletadas nos contextos da sua intervenção” (p. 79).

“A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”, o que significa que a formação prática dos professores rege-se por uma perspectiva que considera “as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” (Formosinho, 2009, pp. 98-99). Neste sentido, este relato permitiu-me refletir acerca da importância da prática profissional em

contexto formal e direto, onde vivenciamos momentos que retratam a realidade diária de uma educadora/professora.

Por fim, gostaria ainda de realçar que este processo de “tornar-se professor” é muito mais complexo do que aparenta ser e, para que este desafio seja superado é preciso não esquecer que se está a formar não só um profissional de educação, como também “um intelectual que deverá assumir um profundo sentido ético, com autonomia e responsabilidade e com competências para centrar a aprendizagem nos alunos” (Mesquita, Roldão & Machado, 2019, p. 79). Foi exatamente por essa razão que relatei este momento, não só pelo impacto que teve no meu percurso, como também pelas dificuldades que tive de enfrentar.

1.2.6. Relato de estágio 6 – Visita de estudo – Estudo do Meio 1.º ano

As visitas de estudo podem ser entendidas como uma atividade, por se tratar de algo que os alunos vivenciam e, simultaneamente, como uma estratégia, pelo facto de o professor recorrer a visitas de estudo como uma forma de potenciar aprendizagens. De acordo com Almeida (1998), “as visitas de estudo possuem, por definição, características intrínsecas e que podem revelar-se facilitadoras de uma resposta positiva por parte dos alunos” (p. 35).

Pombo (2006, p. 162) defende que “o destino da escola é o Mundo” e, por essa mesma razão, estas deslocações têm vindo a ser consideradas fundamentais por, entre outros motivos, promoverem “aprendizagens” cognitivas “perenes”, isto é, recordadas por um longo período de tempo e lembradas do ponto de vista afetivo (Almeida, 1998, p. 59).

No dia 7 de fevereiro de 2020 acompanhei uma turma do 1.º ano de escolaridade a uma visita de estudo ao “Tinoni e companhia”, um centro de segurança infantil do serviço de Proteção Civil da Câmara Municipal de Lisboa. Este projeto tem sido desenvolvido desde o ano de 1992, e tem como principal objetivo que o aluno aprenda a identificar os riscos que corre no dia-a-dia e as regras mais ajustadas de como deve reagir perante determinada situação. A visita decorreu entre as 9h30 e as 12h30, e foi acompanhada pela professora titular, por mim, pela minha colega de estágio e por duas guias responsáveis pela dinamização das atividades.

Pude constatar que nesse dia os alunos chegaram à escola às 9h, ou até antes, o

que não acontece nos outros dias. De facto, atrevo-me a tirar ilações desta atitude por parte dos encarregados de educação. Apesar de concordar com a importância que as visitas de estudo acarretam, e que as aprendizagens fora da escola são feitas pela “vivência direta e em situação” (Carvalho & Santos, 1995, p. 10), reconheço que elas não deveriam servir de desculpa para uma boa ou má gestão de pontualidade e assiduidade.

A visita repartiu-se em quatro momentos e, em cada um, os alunos entraram em divisórias diferentes da casa do “Tinoni”. Ao longo das atividades foram abordados vários temas, tais como: segurança em casa, segurança na rua e em espaços públicos, prevenção de incêndios e comportamentos de autoproteção e sismos.

Como em todas as metodologias aplicadas em contexto educativo, é importante referir que, por muito adequadas e benéficas que estas sejam para o desenvolvimento do aluno, só podem ser vistas dessa forma quando bem aplicadas e ajustadas às necessidades do público-alvo.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais para o Estudo do Meio deste ano de escolaridade, revela-se importante “centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento” (Ministério da Educação, 2018, p. 3). No entanto, o que aconteceu na visita foi exatamente o oposto. Ao longo da visita guiada os alunos demonstraram-se desinteressados em vários momentos, e consegui perceber isso pelo comportamento inadequado dos alunos acompanhado de comentários da mesma índole, como por exemplo: “Quando é que vamos para o autocarro?”.

Efetivamente, as visitas de estudo prezam por momentos de descontração e divertimento, incluindo, obviamente, o desenvolvimento de aprendizagens. No entanto, existem vários obstáculos à sua concretização e que são diminuidores da sua eficácia (Almeida, 1998). É deveras importante ressaltar que a visita não deve alcançar uma dimensão excessivamente expositiva e que os alunos assumam uma atitude ativa face ao conhecimento abordado. Contrariamente ao referido, constatei que a guia foi a protagonista da visita e a voz que mais se ouviu ao longo da mesma. Para justificar esta observação relato algumas frases ditas pela adulta: “Podem baixar o braço, não perguntei nada.”; “Agora é para ouvir, não é para fazer perguntas”. Creio que o receio da orientadora se centrou no facto de querer acabar a visita e realizar tudo o que tinha planeado, mas, na minha opinião, isso não justifica o facto de raramente dar a palavra ao aluno. Em concordância com Catanon (2005, p. 38), o aluno não pode ser visto como “um

aglomerado de células que recebe passivamente estímulos do ambiente”, mas sim como alguém proactivo e foco de atividade do universo.

É evidente que a possibilidade de ter um guia para orientar a visita pode constituir um elemento motivacional para os alunos, isto é, se os guias souberem mobilizar a experiência profissional de forma adequada.

Outro dos aspetos que, na minha perspetiva, influenciou negativamente o decorrer da visita foi a linguagem utilizada e o discurso padronizado. Almeida e Vasconcelos (2013) referem que os guias podem ter dificuldade em adaptar o seu discurso às características e às idades dos alunos. Para além do mencionado anteriormente, acresce ainda o excesso de informação. De acordo com os mesmos autores, uma das desvantagens das visitas de estudo consiste na extensão de conteúdos programáticos. Na minha opinião, foram ditadas demasiadas regras e abordados demasiados conteúdos para alunos desta faixa etária.

Claro que não se pode generalizar desta forma e, apesar de todas as limitações sentidas ao longo da visita, nem tudo foi desvantajoso. Houve momentos bastante enriquecedores e que permitiram aos alunos tirar proveito a vários níveis. De acordo com as Aprendizagens Essenciais direcionadas para o 1.º ano na disciplina de Estudo do Meio, pretende-se que o aluno seja capaz de “identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos – casa, rua, escola e meio aquático – e propor medidas de proteção adequadas” (Ministério da Educação, 2018, p. 6). Esses parâmetros foram todos enfatizados pela monitora e esse foi um dos pontos fortes da visita.

A primeira dinamização realizou-se numa “mini casa” para abordar os cuidados que se devem ter em todas as divisórias deste local: na sala, no quarto, na cozinha, na sala de estar e na casa de banho. Nesta fase da visita foram abordados temas como, cuidados a ter com substâncias tóxicas, manuseamento de objetos cortantes, regras de utilização de equipamentos elétricos e prevenção de quedas.

Na segunda parte, a responsável pela visita realizou algumas dinâmicas com a turma no exterior da casa, simulando a rua e tudo o que a envolve: carros, passadeiras e semáforos. Tendo em conta o local foram expostos os seguintes temas: sinalização de trânsito e travessia de vias, brincadeiras perigosas e proteção do meio ambiente. Esta foi a dinâmica mais prática da visita e aquela em que o aluno se reconheceu como sujeito

produtor da sua própria aprendizagem e não como sujeito submetido ao seu ambiente (Perraudeau, 2006). Neste momento da visita os alunos tiveram a oportunidade de simular a travessia da rua respeitando o sinal (Figura 3).



Figura 3 – Comportamentos a adotar na travessia da estrada

Quase a findar todas as atividades, os alunos deslocaram-se até uma sala rica em equipamento de combate a incêndio, onde a guia fez questão de realçar os comportamentos a adotar antes, durante e depois de um incêndio. Esta parte da visita mostrou-se puramente ilustrativa e, de acordo com Monteiro (1995, citado em Almeida, 1998), esta estratégia torna o momento “pobre do ponto de vista didático” (p. 77).

Por último, numa outra sala, os alunos viram um vídeo alusivo aos sismos e às medidas de autoproteção perante essa catástrofe.

De acordo com o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a vivência deste momento de estágio permite-me concluir que “toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto” (Ministério da Educação, 2017, p. 13), e, por essa razão, é realmente importante o aluno saber ouvir o adulto, especificamente a guia, porque é a detentora de grande parte das informações que pretende transmitir. Para além disso, tal como defende Vieira (2000), o “ato de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano” e “implica um papel bastante ativo na comunicação” (p. 15). Não obstante, é igualmente crucial dar a palavra ao aprendiz mais novo, que apesar de não conhecer tão bem o local da visita, também tem imensas experiências para partilhar que podem, efetivamente, contribuir para um desenvolvimento global de mútua aprendizagem. Importa acrescentar que o aluno deve “saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências e comunicar”, mas para isso precisa de ter abertura de um adulto para o fazer e assim ser capaz de reconhecer “como se constrói” o próprio “conhecimento” (Ministério da Educação, 2017, p. 8).

1.2.7. Relato de estágio 7 – Estudo do Meio – 2.º ano

A aula que vou relatar realizou-se no dia 31 de janeiro de 2020 e foi lecionada por um colega de estágio numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve como principal objetivo refletir sobre as práticas dos bombeiros e a importância desta nobre profissão.

Previamente o colega colocou as mesas em forma de “U” para que todos os alunos conseguissem ver tudo o que iria ser exposto sem qualquer dificuldade.

Com a intenção de contextualizar a aula, o estagiário disponibilizou uma música que funcionou como adivinha para que os alunos descobrissem o tema da aula. Wolfe (2004) vai de encontro à estratégia utilizada quando refere que “a música pode ser um meio poderoso para integrar áreas curriculares” (p. 157).

Para dar seguimento à aula, o aluno estagiário mostrou um vídeo que retratava o sonho de uma criança que o exibia proferindo as seguintes frases: “Quando for grande quero ser um herói, quero ser corajoso como um astronauta, dedicado como um médico, forte como um atleta, exigente como um cientista, quando for grande eu quero ser bombeiro!”. Este vídeo permitiu uma reflexão profunda sobre a importância desta ilustre profissão, que reúne várias características de ofícios diferentes. Quando o colega pediu que os alunos dessem a sua opinião em relação ao vídeo, houve uma criança em particular que fez uma rápida associação entre as profissões, passo a citar: “É como se os bombeiros tivessem todas as profissões numa só, porque eles têm que ser atletas para subir às árvores, corajosos para ir apagar fogos e dedicados para salvar o mundo, por isso é que são heróis!”.

De acordo com Mesquita e Machado, (2019, citado em Mesquita, Roldão & Machado, 2019, p. 50), é extremamente importante “dar mais voz às crianças, motivá-las e criar mais momentos de participação”. Nesta aula foi possível observar que o estagiário teve esses aspetos em consideração quando permitiu o debate de ideias entre os pares após a visualização do vídeo.

Depois de vários alunos expressarem a sua perspetiva em relação ao tema, o estagiário fez uma compilação de todas as ideias, completando o discurso com maior rigor científico. Nesse momento o colega explicou várias curiosidades sobre esta profissão de modo a motivar os alunos para o restante tempo da aula. Uma das curiosidades foi em relação aos bombeiros voluntários. Acho pertinente destacar essa curiosidade fazendo um paralelismo com a importância de promover a Educação para a Cidadania. É realmente

de louvar o trabalho de todos os voluntários que põem a sua vida em risco sem pedir nada em troca. E é, sem dúvida, uma boa altura para refletir sobre a importância da solidariedade. De acordo com Marchesi & Martín (1998, citados em Morgado, 2004), uma escola de qualidade potencia nos alunos, não só o desenvolvimento das capacidades cognitivas, como também das capacidades sociais, afetivas e morais.

Seguidamente o colega organizou um momento de surpresa e escondeu-se sem dizer o que iria fazer. Apareceu passados alguns segundos equipado a rigor com uma farda oficial de bombeiro. Este foi o elemento chave da aula, que captou novamente a atenção máxima dos alunos. Tudo isso foi possível devido ao entusiasmo com que o colega encarou a personagem. Tal como referem Lopes e Silva (2015b), o professor deve mostrar entusiasmo quanto está a ensinar os seus alunos, caso contrário, não pode esperar que os alunos o demonstrem.



*Figura 4 –
Demonstração do
equipamento de bombeiro*

No final da aula, em contexto interdisciplinar com a disciplina de Matemática, o colega elaborou oralmente uma situação problemática relativa ao número de capacetes de bombeiros. Apesar de ser um enunciado adequado à faixa etária, o aluno a quem o colega pediu colaboração, demonstrou pouca confiança nas suas capacidades na realização do exercício. De facto, o elemento da turma não estava a corresponder ao solicitado, no entanto, e porque “uma autoestima negativa pode e deve ser alterada” (Lopes & Silva, 2015b, p. 64), o estagiário mostrou “consideração positiva incondicional” (idem, p. 67) e incentivou o aluno a não desistir. Para sustentar a sua intenção, quando o aluno interrompeu o seu pensamento e disse que não conseguia, o estagiário respondeu-lhe de forma muito positiva e incentivou-o a não desistir. Enquanto observadora, acho que este momento da aula merece uma reflexão sobre o impacto positivo da autoeficácia dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e o peso que o apoio do professor pode ter no êxito escolar do aprendiz mais novo. Este julgamento permite aos alunos “estimar a possibilidade de realizarem as tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados, levando-os a formar expectativas para a sua realização” (Neves & Faria, 2009, citados em Lopes & Silva, 2015b, p. 59).

“Para finalizar esta abordagem e com o objetivo de que as atividades ou tarefas propostas cumpram naturalmente a sua função, ou seja, promover aprendizagem”, o colega fez uma síntese dos conteúdos abordados ao longo da aula, assegurando que os

alunos compreendessem “com clareza os objetivos” propostos (Morgado, 2004, pp. 91-92).

1.2.8. Relato de estágio 8 – Matemática – 3.º ano

No dia 20 de fevereiro de 2020 assisti a uma aula de Matemática, numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As salas de aula foram idealizadas como o espaço construído para uma boa desenvoltura do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a estratégia é vista como aquela que “corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se tem em vista” (Lopes & Silva, 2011, p. 135). Baseado neste conceito, o mais importante é aquilo que o professor quer transmitir, e, apesar do local ter um peso significativo para um bom funcionamento global, o mais importante é, sem dúvida, se os objetivos são ou não atingidos.

Nesta linha de pensamento, o propósito deste momento de aula foi que os alunos compreendessem quatro importantes conceitos matemáticos: circunferência, círculo, raio e diâmetro. A professora escolheu o exterior para abordar estes conceitos e os alunos reagiram de uma forma bastante positiva à alteração do espaço.

A mudança de rotina deve ser um aspeto encarado de forma construtiva pelos professores tendo em conta todas as vantagens desta estratégia. Com a implementação desta alteração no espaço, o professor deve ter em consideração o *feedback* dado pela turma. Lopes e Silva (2011, p. 47) referem que o *feedback* fornece informações específicas relativas ao processo de aprendizagem que preenchem a lacuna entre o que é compreendido e o que necessita de ser aprendido. Com esta observação, pude constatar que os alunos demonstraram uma boa compreensão daquilo que a professora pretendia ensinar. Tal como defende Vieira (2000), o *feedback* é um elemento fundamental na comunicação, que reforça a ligação entre os diferentes interlocutores.

No exterior, a professora começou por construir um compasso, utilizando um fio de lã, um piónés e um giz. De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano, na disciplina de Matemática, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de “elaborar raciocínios lógicos” e de “resolver problemas” em situações que convoquem a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios (Ministério da Educação, 2018, pp. 2-3). Neste seguimento lógico, a construção do compasso com o material

disponibilizado seria uma ótima forma de promoção à resolução de problemas. Todavia, o tempo limitado para cada disciplina é, várias vezes, reconhecido pelos professores como um entrave a estas estratégias e, provavelmente por essa razão, a professora começou logo por explicar de que forma poderia obter um compasso com aqueles materiais. Contrariamente ao realizado, importa acrescentar que, segundo o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “os alunos devem ser capazes de desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (Ministério da Educação, 2017, p. 23).

De acordo com as aprendizagens essenciais citadas no parágrafo anterior, “neste ciclo, os alunos (...) constroem e representam figuras planas (...), identificando a sua posição no plano ou no espaço e as suas propriedades e estabelecendo relações geométricas” (pp. 4-5). Com o intuito de possibilitar o desenvolvimento destas capacidades, a professora pediu que um aluno colocasse o piónés num determinado sítio, marcando-o como o centro. Com o centro marcado, a docente pediu para desenharem a linha curva fronteira desta figura geométrica: a circunferência. Os alunos têm quase sempre ideias prévias em relação aos conteúdos lecionados e a professora titular mostrou-se interessada em perceber o que os alunos já sabiam, promovendo uma mudança conceptual, no caso de uma conceção alternativa errada. Tal como defendem Martins et al. (2007), os erros que se repercutem ao longo da vida estudantil devem-se à “não clarificação da diferença epistemológica entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum” (p. 30). Nesta aula foram esclarecidos conceitos como: as diferenças entre círculo e circunferência; raio e diâmetro.

Para clarificar estes conceitos, a professora permitiu o debate de ideias entre a turma, promovendo a comunicação através da “observação”, “interrogação”, “escuta”, “análise” e “reformulação” (Vieira, 2000, p. 26). A autora anteriormente citada acrescenta ainda que, aqueles fatores “são indispensáveis no estabelecimento de uma relação pedagógica eficaz e na construção de um clima propício à aprendizagem” (p. 26). Depois disto, a professora revelou-se empenhada em “transformar a informação em conhecimento” (Ministério da Educação, 2017, p. 22). Para isso, depois de marcados todos os pontos no círculo foi feita uma síntese da aula, concluindo a mesma no espaço exterior.

Uma das aprendizagens essenciais diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de visualização e à compreensão de propriedades de figuras geométricas. Na minha

perspetiva, a presente aula permitiu o alcance desta meta. Ainda assim, para uma melhor consolidação do tema, os alunos realizaram uma proposta de trabalho quando regressaram à sala de aula. Pelo que pude observar, os alunos não demonstraram dificuldade em responder às questões.

De acordo com Martins et al. (2009), pretende-se que o desenvolvimento de uma determinada aula não se encerre em si própria, visto que a exploração de uma temática, suscita, muitas vezes, novas questões. Por essa mesma razão, a professora, já no fim da aula, decidiu abordar o conceito matemático “corda”, promovendo a curiosidade acerca do conteúdo.

Para finalizar gostaria de referir que, e citando Almeida (1998), “a indisciplina é um problema que preocupa muitos dos professores que desenvolvem atividades no exterior” (p. 64). Mas, nesta aula, tive a oportunidade de observar uma professora bastante assertiva.

Tal como diz Chalvin (1989, citado em Vieira, 2000), ser assertivo é:

[...] ser capaz de exprimir a sua personalidade sem suscitar hostilidades naqueles que o rodeiam, é saber dizer “não” sem se sentir culpado, é ter confiança em si e saber tomar decisões difíceis, é saber desenvolver comunicações honestas e abertas num clima de inovação e tolerância face aos desacordos que surgem no dia-a-dia (p. 51).

1.2.9. Relato de estágio 9 – Português – 4.º ano

No dia 15 de novembro de 2019, sexta-feira, realizei uma aula de Português com uma turma do 4.º ano, de 24 alunos. A disposição dos alunos deve ser um elemento tido em conta quando planeamos uma aula. Nesta, optei por organizar a sala de aula previamente, formando quatro grupos de cinco e seis alunos. O poema que escolhi foi escrito por Luísa Ducla Soares, autora dedicada especialmente à literatura para crianças e jovens.

Maria Luísa Bliedernicht Ducla Soares Sottomayor Cardia nasceu a 20 de julho de 1939, em Lisboa. Começou a contar histórias para crianças muito jovem, para entreter um dos irmãos. É hoje uma das mais importantes autoras portuguesas de literatura para crianças, com cerca de duas centenas de títulos publicados.

De acordo com Magalhães (2015), a obra literária da escritora fascina pela “qualidade formal, por assentar em intrigas estimulantemente inteligentes, consentâneas

com uma preocupação ética, humanizante, cívica, e apresentadas de um modo irreverente, moderno” (s. p). Acresce que, como defende Magalhães (2016, p. 98), há na obra escrita pela autora, “um nítido respeito pelo estádio linguístico, psicológico e imagético dos leitores infantis”, versando os poemas “experiências concretas, afetivas e cognitivas da infância”. Além disso, formalmente, e no caso da poesia, não só a escrita da autora contempla uma “forte ligação às potencialidades lúdicas da linguagem” (Bastos, 1999, p. 174), como também há um “ritmo persistente e muito vivo”, o qual se deve ao “rigoroso trabalho de versificação” (Magalhães, 2016, p. 98). É esse o caso do poema “Olhos” (Anexo 2) que faz parte do livro *Planeta Azul*.

Constituído por quatro estrofes, o poema tem rima cruzada no segundo e quarto verso de cada quadra; a rima é rica, como se pode verificar pela rima no nome “mar” com o infinitivo do verbo “nadar”, o com a rima do verbo “pisar” com o nome “olhar”. A métrica é de redondilha maior (sete sílabas métricas), à maneira da lírica tradicional portuguesa. O poema retrata a Terra como a nossa maior dádiva, explorando a forma como esta deve ser encarada por nós, humanos. Escolhi este poema pela riqueza literária, quer ao nível da rima, da sinergia do pensamento, da forma como se pode ver o mundo e como o imaginamos. Tal como refere Aguiar e Silva (2002), o texto literário “reinventa constantemente o mundo, e reinventa o mundo e reinventa a língua” (s.p).

Pennac (1994) defende que dar verdadeiramente a ler significa ler em voz alta, elevando o aluno à altura do livro, depositando toda a confiança no desejo destes expectadores compreenderem. Por essa mesma razão, comecei a aula da forma mais esperada, com a leitura modelo do poema que pretendia apresentar. Tal como referia a escritora Alice Gomes (1979), “a leitura expressiva e interpretativa do adulto é a introdução à poesia” (p. 44).

Uma das formas de tornar a produção poética não só mais conhecida, mas também mais amada, tem sido a aliança poesia-canto. De forma a valorizar esta forma de leitura, atribuí uma estrofe a cada grupo e pedi que a decorassem. Em concordância com Gomes (1979), “se é preciso, para exercitar a memória, aprender algo de cor, que esse algo seja belo, que permaneça, sublimando a vida” (p. 44). Além disso, “a poesia deve fazer apelos aos sentidos e às emoções, aspeto conseguido através da sonoridade e do ritmo” (Bastos, 1999, p.180). Utilizei a melodia da música tradicional “Indo eu”, dado ter métrica de sete sílabas, para cantarmos o poema selecionado. Gomes (2005) ressalva que estas dinâmicas

têm como objetivo “estimular a imaginação, desbloquear a espontaneidade e permitir a reflexão sobre a criatividade linguística” (p. 153).

Numa primeira abordagem, dei oportunidade a todos os grupos de cantarem a sua estrofe e, no final, pedi que toda a turma cantasse o poema completo. É fundamental que essa relação com a poesia situe a criança a um nível da descoberta da linguagem própria e do prazer que pode retirar das múltiplas “brincadeiras” que consegue realizar com a língua (Bastos, 1999, p. 181). Nem todos os alunos conseguiram decorar a estrofe atribuída anteriormente, mas mostraram-se bastante interessados e empenhados na poesia cantada, mesmo que tivessem que olhar para o papel.

A segunda parte da aula teve como objetivo a análise do poema, tendo em conta o título, a estrutura e a linguagem. Nesta fase da aula, pude constatar que os alunos não manifestaram muitas dificuldades e que estão bastante familiarizados com este tipo de questões.

O poema que escolhi está intrinsecamente relacionado com a natureza e com as cores que dela fazem parte, sendo que a autora compara, ao longo do poema, a cor de olhos de alguém com vários elementos da natureza. Esta poesia é bastante rica em metáforas e personificações. Como defende Bastos (1999), “a expressão de sentimentos abrange uma gama diversificada de cores, que em alguns casos assume fortes tonalidades líricas” (p. 165). Nessa sequência de ideias, “estando o poema aberto a experiências de vida do leitor” (p. 160), solicitei que os alunos expressassem aquilo que sentiram quando ouviram a leitura do poema ou quando leram o poema a cantar. Considero interessante destacar algumas respostas dadas pelos alunos, tais como: “Senti-me feliz, principalmente na primeira estrofe, porque também tenho olhos azuis.”; “Senti saudades”; “Senti-me bem, porque a minha cor preferida é o amarelo”.

De forma a focar a atenção em cada estrofe foi realizada a sua interpretação, inicialmente, de forma individual, colocando algumas questões, tais como: “Qual é o tema do poema? “Qual foi a palavra que gostaste mais? Porquê?”. Com a orientação necessária os alunos foram capazes de compreender o poema, apreciar a sua beleza e desenvolver diversas inferências. A turma mostrou-se apta a ir mais além do que está escrito. Exemplificando, na segunda estrofe (“Na verde, verde floresta/ Há lagartos a correr/Parecem teus olhos verdes espreitando para me ver”), os alunos foram capazes de fazer uma analogia entre o local (floresta) com o verbo espreitar, dizendo que “a autora

escreveu ‘espreitar’ porque na floresta existem muitos ramos, e para conseguirmos ver temos de espreitar”. Para além disso, foi interessantíssimo perguntar aos alunos de que forma é que conseguimos relacionar as quatro estrofes dando primazia aos elementos da natureza. Vários alunos disseram que as estrofes estavam interligadas porque falavam de alguns dos elementos da natureza: de Água (1.^a estrofe), de Terra (2.^a estrofe), da mistura de Terra e Água (3.^a estrofe), e eu sugeri-lhes que a 4.^a estrofe falaria do Ar e, eventualmente, do ‘fogo do amor’.

Para finalizar, conduzi o pensamento dos alunos para relacionar as palavras com a sua origem na natureza. Com algumas questões dirigidas, a turma conseguiu estabelecer uma relação entre as “naus” que são feitas com “paus” que estão na “floresta” e que navegam no “mar”, orientando-se pelas “estrelinhas”.

Considero a exploração deste poema uma ótima escolha para uma turma de 4.º ano, pois permite aos alunos “questionar”, “contestar” e “encontrar alternativas”, mostrando “a relatividade das coisas, dos olhares, e, conseqüentemente, o respeito pela diversidade de opiniões” (Magalhães, 2005, p. 201).

1.2.10. Relato de estágio 10 – Ensaio de Natal – 4.º ano

No mês de dezembro a festa de natal já se tornou uma tradição em muitas escolas e, por isso, acho importante falar um pouco do processo e não só do resultado. A verdade é que, quando pensamos numa festa de natal em contexto escolar, pensamos imediatamente no fortalecimento da relação Escola-Família. De facto, este parâmetro não deve ser esquecido uma vez que “os pais/família, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al., 2016, p. 29).

No entanto, o meu principal objetivo neste momento de reflexão é responder às seguintes perguntas: o que é que os alunos aprendem? Quais são as competências que se desenvolvem? Com intuito de responder às questões mencionadas anteriormente, irei relatar os momentos mais pertinentes dos ensaios para a festa de natal de duas turmas de 4.º ano.

Apesar de ser um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 7.º ano de escolaridade, foi adaptada a obra “O Bojador” de uma das mais influentes escritoras e poetisas do século XX, Sophia de Mello Breyner Andresen. A escolha da obra

foi feita pelas professoras titulares das duas turmas deste ano escolar que tiveram em consideração o planeamento curricular da História de Portugal, relacionando a peça de teatro com a época dos Descobrimentos. Na opinião de Bastos (2006), a referência à História de Portugal em peças de teatro constitui uma faceta com uma certa relevância por destacar a presença de personagens emblemáticas e acontecimentos patrióticos exemplares.

O processo da criação deste momento de espetáculo iniciou-se com a adaptação do guião e a distribuição dos papéis pelos quarenta e três alunos. Apesar das falas induzirem às ações a realizar e as posições a assumir, “é útil que se comece por fazer o trabalho de mesa sobre o texto” (Macedo, 2004, p. 18). Assim, os ensaios começaram por ser em contexto de sala de aula, com a leitura dos guiões e a entoação das falas, para mais tarde, se deslocarem para o ginásio.

Durante algumas semanas os alunos tiveram a responsabilidade de levar o guião para casa aos fins de semana para treinar as suas falas e memorizá-las, criando assim um sentimento de responsabilidade e autocorreção. Segundo o documento intitulado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), o desenvolvimento pessoal e a autonomia representam uma das dez Áreas de Competências a adquirir pelos jovens.

Nos primeiros ensaios no ginásio, os guiões ainda acompanhavam os alunos. Todavia, passadas duas semanas, as folhas foram desaparecendo e a evolução foi constante. De acordo com o documento referido anteriormente, pretende-se que os alunos reconheçam os seus pontos fracos e fortes tendo consciência da importância de crescerem e evoluírem; se tornem confiantes, resilientes e persistentes; estabeleçam objetivos e tracem planos, com intuito de desenvolver responsabilidade e autonomia.

Na preparação da festa pude observar vários mecanismos de dinamização que contaram com a articulação das diferentes formas de Educação Artística: a Expressão Dramática/Teatro, a Música e a Dança. Melo (2005) realça esta estratégia didática defendendo que “certas noções rítmicas, podem ser adquiridas com a colaboração de *performances* coreográficas elementares e com explorações de fluidez do discurso oral” (p. 17).

Relativamente à primeira forma de expressão, o teatro constitui indubitavelmente uma atividade importantíssima do ponto de vista educativo e que, de acordo com Wood

(1997, citado em Bastos, 2006), se torna “valioso na medida em que abre a porta às crianças para um mundo novo de entusiasmo e imaginação” (p. 28).

Nos ensaios pude constatar que os alunos, inicialmente, se limitavam a dizer a fala e só, ao fim de alguns ensaios é que começaram a encarnar as personagens, aliando o texto a expressões faciais e movimentos corporais. Observei ainda que os alunos demonstravam timidez nos primeiros ensaios revelando uma enorme dificuldade ao nível da oralidade e de confronto com o público. Vale a pena destacar este ponto pela sua importância no contexto social em que vivemos. Tal como é referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), no que diz respeito à Área de Competência de informação e comunicação, os alunos devem ser capazes de expor o trabalho resultante, concretizado em produtos discursivos, junto de diferentes públicos.

A música foi também uma constante presente nos ensaios uma vez que acompanhou quase todas as cenas da peça, para além disso, foram cantadas duas músicas adaptadas pelas professoras sobre esta época histórica.

Na peça existiu ainda um momento de dança que representou o mar tenebroso repleto de monstros marinhos que ilustrou a agitação do mar. Desta forma, foram visíveis várias mudanças corporais repentinas, aproveitando todo o espaço do ginásio e dando liberdade de movimento. Independentemente do nível de habilidade de cada um, as experiências motoras favorecem aprendizagens globais e integradas, por esta razão os alunos devem aproveitar e explorar a oportunidade de realização de experiências desta índole (Ministério da Educação, 2017, p. 30).

Por fim, respondendo sucintamente às perguntas com as quais iniciei este relato, são várias as competências do perfil do aluno que permitem ao mesmo o desenvolvimento de literacias múltiplas que representam alicerces para aprender a continuar a aprender ao longo da vida. De acordo com Queirós e Walgode (1915, citados em Bastos, 2006), devendo o teatro ser uma “escola” que “prepara o cidadão para entrar na vida social”, a participação no espetáculo teatral carece de uma certa preparação para se poderem aproveitar convenientemente as vantagens e potencialidades “educativas” que oferece (pp. 65-66).

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

O presente capítulo encontra-se dividido em duas partes: na primeira é apresentada a fundamentação teórica, sustentada por vários autores, no que concerne à planificação e temas subjacentes. Na segunda parte, são expostas oito planificações realizadas durante o Estágio Profissional I, II, III e IV.

As planificações e fundamentação correspondente contemplam as diferentes faixas etárias da Educação Pré-Escolar, 3, 4 e 5 anos, e os diferentes anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como as diferentes áreas e disciplinas de cada valência.

2.2. Fundamentação Teórica

Para a conceção de uma atividade ou aula, a planificação corresponde ao elemento principal da sua elaboração. A escola deve ser vista como uma instituição intermédia, onde o professor representa o elemento principal do planeamento curricular. Na mesma linha de pensamento, a escola é a “unidade social, funcional e organizativa de referência”; na planificação, o professor é a “unidade operativa” no desenvolvimento da aprendizagem (Zabalza, 2000, p. 45).

De facto, torna-se importante refletir acerca da ligação que deveria existir entre os papéis da escola e do professor. Atualmente, a escola é vista como uma instituição que resolve, somente, questões burocráticas. No entanto, a escola deveria ser caracterizada pelo seu sistema educativo e pelo seu centralismo na capacidade de autonomia, considerando a forma de articular a sua relação com o meio ou com os obstáculos encontrados pela comunidade educativa. Nos dias de hoje, falamos de uma escola preocupada em cumprir um Programa ao invés de desenvolver uma programação (Zabalza, 2000, p. 45). Deste modo, para que isto se torne uma realidade, é necessário que o professor deixe de assumir uma função individualista na ação de desenvolvimento curricular.

As funções curriculares dos pilares mencionados anteriormente “cruzam-se e complementam-se” (Zabalza, 2000, p. 46). Neste sentido, a escola representa uma referência de base para o desenvolvimento do currículo, respeitando os fatores sociais, pessoais, institucionais e os contextos específicos (Zabalza, 2000). Atentando ao reverso

da moeda, o professor será o responsável pela concretização das práticas de ação que correspondem ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

De modo a tornar possível este desenvolvimento constante, o professor, como participante e gestor do currículo, deve elaborar uma planificação estruturada para orientar a aprendizagem de cada aluno. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), a planificação do ensino consiste na programação de atividades de ensino-aprendizagem que seleciona, organiza e sequencia no tempo um plano de ensino.

Torna-se importante refletir acerca da relação interdependente que existe entre currículo e planificação. Apesar de representarem elementos independentes no percurso educativo, o currículo pode atingir melhores resultados quando a planificação é adaptada aos alunos e ao meio envolvente. Londini (1985, citado em Zabalza, 2000) defende “o currículo como conjunto de aprendizagens desenvolvidas tanto dentro como fora da escola, sempre que tenham sido planificadas e guiadas por esta” (p. 26).

O professor, orientador individual do aluno, deve considerar o ato de planificar como a forma mais eficaz para que o aluno possa aprender, recorrendo a estratégias adequadas e adaptadas às necessidades de cada discente. Quando se fala do aluno é importante lembrá-lo como um indivíduo único na sala de aula, com necessidades diferentes e ajustadas à sua personalidade e ritmo de aprendizagem. De acordo com Ribeiro (1989, citado em Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 35), “a grande finalidade educativa de dar a todos oportunidades iguais não significa dar o mesmo a todos, mas sim conseguir que todos obtenham resultados satisfatórios em termos de aprendizagem efetiva”.

Como forma de conclusão, o currículo não pode ser centrado somente nos conteúdos debitados no decorrer de uma aula, mas sim no processo de desenvolvimento de cada aluno. Caso isso não aconteça, o processo do desenvolvimento de aprendizagem será uma ilusão para muitos dos alunos. Como refere Fonseca (2017), não está em jogo o enriquecimento curricular, está mais em jogo o enriquecimento do potencial de aprendizagem dos alunos.

Assim, para que se torne possível uma evolução constante na aprendizagem, o professor deve ser capaz de dinamizar estratégias diversificadas, onde os alunos representam o sujeito elementar da ação. O ensino deveria partir do modo como aprende aquele que aprende. Através desta teoria pretende-se desenvolver os alunos perante um ensino adequado. Segundo Pérez (2012), “aprender a aprender” implica ensinar a

aprender, desenvolvendo capacidades, destrezas, atitudes e valores, usando, de forma adequada, estratégias de aprendizagem, assistindo a um progresso nos processos cognitivos e afetivos” (p. 46).

Segundo Hattie (2009, citado em Lopes & Silva, 2015a), as estratégias de ensino permitem um melhor desempenho escolar quando são concebidas para os alunos e não para os professores. O processo do domínio específico, que se refere às atividades de aprendizagem, revela-se fulcral no rendimento dos alunos. Neste sentido, este tipo de atividades proporcionam um conjunto de situações e oportunidades aos alunos para adquirirem um determinado conhecimento da aprendizagem. Efetivamente, uma estratégia educativa visa o desenvolvimento de um guia de ações educativas onde o professor deve estipular objetivos claros e explícitos para o seu método de ensino.

Na perspetiva de Simão (2002), partilhar conhecimentos e levar os alunos a compreendê-los são dois aspetos complementares, muitas vezes considerados antagónicos pelos professores. Nesta linha de pensamento, os professores consideram que o cumprimento do programa é posto em causa quando se dedica tempo em situação de sala de aula a ensinar os alunos a aprender, a pensar, a falar em público, a colocar a voz, a ser autónomo e a trabalhar de forma cooperativa. E este, na minha opinião, é o grande problema.

Atendendo ao aspeto referido acima, o professor, na base de toda a aprendizagem, deve implementar uma linha conduta, ou seja, uma estratégia de ensino. De acordo com Estrela (1984, citado em Pacheco & Flores, 1999), esta estratégia deve ter em consideração as características da realidade a que se aplica e os recursos de que se dispõe. Ainda como referem os mesmos autores, a estratégia deve ser vista como um elemento configurador global de um plano intencional de ação que especifica as atividades do professor e dos próprios alunos na sala de aula.

Do ponto de vista do construtivismo, teoria que reconhece o sujeito como produtor da sua própria aprendizagem e não apenas como sujeito submetido ao seu ambiente, é importante distinguir ter sucesso de compreender (Perraudau, 2006). E neste momento, a estratégia assume um papel primordial no caminho da compreensão. Assim como defende o mesmo autor, não se propõe ao aluno uma noção que conheça e que vai repetir, pelo contrário, o professor apresenta voluntariamente uma situação que confronte o aluno com um novo obstáculo.

2.3. Planificações

2.3.1. Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação

O quadro 5 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 3 anos, direcionada para a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de atividades			
Áreas/Domínio: Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (3 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Consciência fonológica;• Vocabulário;• Linguagem Oral.	<ul style="list-style-type: none">• Sentar as crianças em semicírculo no tapete para possibilitar uma boa visão periférica;• Dramatizar a história <i>A surpresa de Handa</i> de Eileen Browne, recorrendo a fantoches e frutos verdadeiros;• Colocar um som para descobrir qual o animal que irá aparecer na história;• Solicitar a colaboração das crianças no decorrer da dramatização: pedir a uma criança que, com o auxílio de um fantoche, recolha um fruto do cesto;• Distribuir uma garrafa por aluno e pedir às crianças que se levantem;• Solicitar que agitem a sua garrafa para descobrir de que cor são os frutos da Handa;	<ul style="list-style-type: none">• Painel ilustrativo;• Cesto com frutos;• Fantoches;• Rádio;• Cd;• Música;• Garrafas etiquetadas.

Na sociedade atual vivemos no auge da globalização, um mundo em constante mudança, e, por isso, a diversidade cultural não pode ser esquecida. Este foi um dos motivos pelo qual escolhi este livro como ferramenta pedagógica. Recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, *A Surpresa de Handa*, escrito por Eileen Browne permite alertar não só para a diversidade cultural, como também para a fauna e a flora que variam de continente para continente.

De uma forma pitoresca e aliciante, a narrativa acompanha o percurso de uma personagem, Handa, que leva um cesto de fruta à sua amiga Akeyo. Contudo, durante a viagem realizada na savana africana, os frutos vão sendo, um a um, subtraídos por diferentes animais que o leitor identifica sem que a heroína dê conta do que se passa. No final, graças a mais um imprevisto, não será só a amiga que fica surpreendida com o conteúdo do cesto, muito diferente do início da história.

Antes de receber o grupo na sala, preparei a mesma para reunir todas as condições necessárias para uma profícua realização da atividade. “Os espaços de educação pré-

escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26). De forma a “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26), construí previamente um painel (Figura 5) alusivo à história que continha a personagem principal e o meio envolvente e fixei-o no móvel. Por cima do móvel coloquei a cesta com as frutas reais necessárias para a história permitindo que o grupo interagisse com os elementos presentes.



Figura 5 – Painel ilustrativo

Antes de iniciar a atividade, solicitei às crianças que se organizassem em semicírculo para que todas conseguissem ver o painel e para que eu os conseguisse ver sem qualquer dificuldade.

A disponibilização de objetos que facilitem a expressão e a comunicação representam um suporte fundamental para atividades de jogo dramático (Silva et al., 2016, p. 52), por isso, ao longo da história, fui chamando uma criança de cada vez para representar um animal com um fantoche. É de sublinhar com vigor o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro como forma de expressão e comunicação. Segundo a Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (s. d., citado em Rodrigues, 2012):

O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo - emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a perceção da relação entre causa e efeito, a perceção do bem e do mal, de outros valores e o interesse por histórias e teatro (p. 1).

De referir ainda que, no decorrer da atividade, optei por recorrer a diferentes estratégias para proporcionar às crianças um elevado nível de interação e envolvimento

com a história. Assim, enquanto prosseguia a dinamização da atividade, utilizei um rádio para colocar os respetivos sons dos animais presentes na história de forma a que o grupo tentasse reconhecer qual seria a personagem a entrar em cena. O Subdomínio da Música, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, contempla a interligação da audição, interpretação e criação (Silva et al., 2016).

A perceção auditiva representa o primeiro passo na cadeia do processamento da linguagem oral. Num momento posterior à descoberta, o grupo teria que fazer a associação do animal com a respetiva representação em fantoche.

Simão (2002) defende que uma diferença importante entre o professor notável e um medíocre não é tanto a capacidade para transmitir conhecimentos, mas a capacidade para promover o desejo nos alunos de os adquirir. Com o objetivo de incrementar na criança este desejo por aprender, o professor tem um papel fundamental neste processo: motivar. Com o intuito de motivar o grupo para continuar a explorar e a aprender, optei por realizar um jogo no final da atividade. Para a realização do mesmo preparei, antecipadamente, uma garrafa de plástico, para cada criança, etiquetada com a fruta e respetivo nome, como representado na Figura 6. O objetivo do jogo era descobrir de que cor eram as frutas da Handa e, para isso, teriam de agitar a garrafa para que a água ficasse da cor correspondente.



Figura 6 – Jogo das garrafas

2.3.2. Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação

O quadro 6 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo dos 4 anos cujo objetivo é trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, designadamente o Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de Atividades			
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica; • Consciência da palavra; • Consciência sintática; • Linguagem escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças em semicírculo para que todos consigam ver; • Apresentar os dados às crianças para que se familiarizem com as imagens das suas faces; • Solicitar que uma criança lance o dado e comece a inventar uma história a partir da imagem ditada pelo dado; • Repetir a etapa anterior até terminar a história; • Registrar o texto numa cartolina, à medida que as crianças criam a história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cubos com imagens; • Cartolina; • Caneta de feltro; • Imagens plastificadas.

Esta atividade teve como principal objetivo dar a palavra ao aprendiz. Na opinião de Silva et al. (2016), quando o professor dialoga com as crianças sobre o que estão a fazer, coloca questões e dá sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, permite que haja um envolvimento maior numa construção conjunta do pensamento.

Ao iniciar a atividade comecei por contextualizar o grupo explicando o que teriam de fazer e de que forma podiam ser participantes autênticos na construção de uma história.

Deste modo, construí previamente três cubos e nas seis faces de cada um coloquei imagens escolhidas de forma, mais ou menos, aleatória. Um dos cubos continha localizações (espaço), outro, as pessoas (personagens) e, por fim, o outro cubo dizia respeito aos objetos. Esta dinamização teve como princípio a construção de uma narrativa (Anexo 3) que seria influenciada pelo resultado dos lançamentos dos dados.

No decurso da atividade tive em atenção a participação de todos os alunos de forma a fomentar a linguagem oral de forma individual. De acordo com Silva et al. (2016):

(...) a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 61).

Segundo Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento das competências de expressão oral está interligado com a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto, dominando um conjunto de regras e usos da língua. Ora, o jardim-de-infância representa um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem

individualmente.

Na organização da narrativa eu, enquanto aluna estagiária, exerci o papel de mediadora e, adotando uma perspectiva de aprendizagem sócio-construtivista, foi desenvolvida uma metáfora na área da psicologia do desenvolvimento, o *Scaffolding*: “pôr, colocar andaimes” (Vasconcelos, 1999, p. 11). Neste conceito, Burner “assemelha as crianças a um edifício em construção, no qual o contexto social é o andaime indispensável para tal construção” (Wood et al., 1976, citados por Vasconcelos, 1999, p. 12). Ou seja, acompanhar a criança numa tarefa é um processo de construção, que “implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja pronto, isto é, que o andaime seja desnecessário” (Vasconcelos, 1999, p. 19).

Enquanto o grupo decidia a história, eu ia escrevendo a narrativa numa cartolina. Apesar do grupo ainda não ter adquirido a capacidade de leitura e escrita, de acordo com Silva et al. (2016):

[...] o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade. (p. 66).

Esta atividade favoreceu um bom clima de comunicação e incrementou a imaginação das crianças, ao serem estas a inventar a própria história. Na opinião do psicólogo Vygotsky (2014, citado em Abenta, 2014), “a imaginação é a base de toda a atividade criadora, manifestando-se na vida de qualquer ser humano, possibilitando a criação artística, científica e técnica” (p. 5). Apesar dos cubos ditarem partes da história, a criança podia sempre modificá-la de forma livre desde que não alterasse os elementos escolhidos pelo cubo. É uma “capacidade inerente a todo o ser humano de criar e reinventar narrativas com, ou sem a ajuda do livro” (Albuquerque, 2000, p. 18).

Lembro-me que neste dia havia uma criança que queria “tomar conta” da história e foi nesse momento que recorri ao método cooperativo, explicando que aquele era um trabalho de grupo e que tínhamos de discutir as ideias para chegar a um consenso. Segundo Burden (s. d., citado em Lopes & Silva, 2011, p. 142), “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”.

2.3.3. Planificação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo

O quadro 7 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo da faixa etária dos 5 anos, cujo objetivo é trabalhar a Área do Conhecimento do Mundo.

Quadro 7 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Plano de Atividades			
Área: Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none">Plantas: O pigmento.	<ul style="list-style-type: none">Mostrar a planta “morangueiro” para introduzir o tema;Distribuir uma folha de registos: “Tinta Biológica” a cada criança;Realizar a leitura da folha de registos com o grupo até aos “procedimentos”;Completar as previsões de acordo com a opinião da criança;Executar a experiência com a ajuda do grupo, seguindo os passos enunciados;Observar o que aconteceu e preencher os resultados;Demonstrar outros exemplos de tintas extraídas das outras partes da planta (raiz, caule, folha e flor);Dar uma folha branca a cada criança e pedir que façam uma pintura, com as tintas biológicas, alusiva à história que ouviram no início da atividade.	<ul style="list-style-type: none">25 folhas de registo em A4 e 1 em A3;Morangos;Almofariz;Coador;Água;Açúcar;Tintas biológicas;Beterraba, espinafres, couve-roxa e açafraão;Folhas brancas;Toalhitas.

Constata-se que ao nível da Educação Pré-Escolar, a educação em ciências é, muitas vezes, relegada para segundo plano, o que não deveria acontecer visto que esta irá representar uma articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico como forma de “promoção da continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino” (Martins et al., 2009, p. 14). Por concordar com os autores anteriormente citados, recorri a uma atividade experimental para desenvolver diversas aprendizagens relacionadas com o tema das plantas.

Para uma melhor execução da atividade optei por sentar as crianças nos respetivos lugares para que todos conseguissem ver sem qualquer dificuldade o que estava a acontecer no momento. O meu objetivo principal nesta atividade foi possibilitar às crianças um contacto próximo com a ciência, deixando-as descobrir, pondo em prática.

Relativamente ao objetivo desta atividade, pretendia que o grupo concluísse que todos os frutos contêm pigmentos, responsáveis pela cor, que, quando extraídos, podem ter diversas utilidades, tais como a pintura.

Como forma de assegurar que a atividade tivesse significado para as crianças, para dar início à atividade experimental, parti de contextos que lhes são próximos e levei um

morangueiro com o fruto em fase inicial de crescimento, que passou por todas as crianças, dando a oportunidade de tocar e cheirar para adivinhar qual seria a planta em questão. Segundo Eshach (2006, citado em Martins et al. 2009), “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza” (p. 12).

Quando o grupo descobriu que se tratava de um morangueiro, recorri a perguntas dirigidas para dialogarmos uns minutos acerca do que o grupo já sabia acerca da planta e quais as suas utilidades. Reforça-se aqui a necessidade de estar atento às concepções prévias do grupo. Na opinião de Martins et al. (2009), as crianças manifestam ideias prévias em relação aos fenómenos que observam e estas devem ser consideradas como “ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p. 19).

‘Se o morango mancha a roupa, será que também mancha a folha de papel?’- Quando chegamos a esta questão estávamos cada vez mais próximos da questão-problema – “Será possível fazer tinta através do morango?”.

Depois de uma leitura conjunta da folha de registos (Anexo 4) com o grupo, até aos procedimentos, as crianças preencheram as previsões, pintando a imagem de acordo com o que pensavam que iria acontecer. Neste momento, o adulto tem que aceitar as previsões de cada criança, “valorizando o porquê de manifestarem essas ideias” (Martins et al., 2009, p. 19).

A etapa mais esperada da atividade chegou no momento da realização da experiência, ou seja, quando as crianças conseguem perceber se aquilo que pensavam está ou não de acordo com a realidade. Existem inúmeras estratégias a adotar na execução de uma experiência. Nesta decidi realizá-la para o grande grupo, ou seja, tinha uma mesa central, visível a todos, e ia solicitando a ajuda de algumas crianças para executar as etapas dos procedimentos.

Durante a execução da experiência mantive sempre o diálogo com as crianças, esclarecendo inquietações e curiosidades, ouvindo as suas experiências pessoais e fazendo algumas questões. “Questionar a criança, sem a pressionar, é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir refletir sobre o que faz e o que observa” (Martins et al., 2009, p. 20).

Já na fase final da atividade é fundamental testar a experiência e perceber o que realmente acontece ao pintar o papel. Para os resultados, as crianças teriam de pintar o morango presente na folha de registos com a mistura obtida.

Contra factos não há argumentos e esse é o ponto fulcral da ciência. Nesta fase da

atividade confrontaram-se os resultados com as previsões de forma a promover a mudança conceptual. Descobrimos que todos os frutos têm pigmento e que, com ele, podemos fazer tinta biológica. Se todos os frutos têm pigmento, podemos fazer tinta biológica com outros frutos. Aqui enquadra-se o método dedutivo como estratégia elementar e como forma de continuar a explorar. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990):

A utilização de um modo dedutivo de pensar exige que os alunos conheçam já o conceito, generalização ou definição que serve de ponto de partida e sejam capazes de os relacionar com as observações que fazem ou situações que encontram (p. 462).

Deste modo, todos os frutos têm pigmento, o morango é um fruto logo o morango tem pigmento. Com esta premissa podemos perceber que é possível fazer tinta com outros frutos, ou seja, foi feita uma generalização.

Por fim, expliquei ao grupo que as outras partes da planta também têm pigmento e, por isso, também podemos fazer tinta com o mesmo. Para uma percepção concreta desta afirmação levei para a sala de atividades tintas biológicas que fiz previamente com partes de diferentes plantas: beterraba (raiz), espinafres (caule), couve-roxa (folha) e açafreão (flor).

Com as tintas que apresentei no fim da atividade e com a que o grupo fez na realização da experiência fizeram um desenho alusivo a uma história que tinha contado antes da atividade direcionada para a Área de Conhecimento do Mundo.



Figura 7 – Tintas biológicas



Figura 8 – Produto Final

Como reflexão final desta planificação, é de referir que cabe ao educador implementar estratégias diversificadas que permitam a dinamização de atividades promotoras da literacia científica. É também crucial que o mediador da aprendizagem evite a utilização de um discurso meramente transmissivo, e que, ao invés disso, permita e estimule a descoberta autónoma através da experimentação.

2.3.4. Planificação da Atividade da Área de Expressão e Comunicação

O quadro 8 apresenta a planificação de uma atividade realizada com um grupo dos 5 anos com intuito de trabalhar a Área de Expressão e Comunicação, designadamente o Domínio da Matemática.

Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática

Plano de Atividades			
Áreas/Domínio: Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática (5 anos)			
Duração	Componentes	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none">Análise e Tratamento de Dados;– Gráfico de Barras	<ul style="list-style-type: none">Distribuir uma proposta de trabalho: Gráfico de barras com o título: “As camisas do macaco Mariola”;Realizar a contagem das camisas do macaco, recorrendo a uma ‘mini cómoda’ com imagens plastificadas;Construir o gráfico de barras com o material estruturado <i>Cuisenaire</i>, no decorrer da contagem das camisas;Analisar os dados obtidos pelo gráfico de barras.	<ul style="list-style-type: none">Proposta de trabalho;Gráfico de barras em tamanho ampliado;“Cómoda” com 5 gavetas;Imagens plastificadas.

Antes de iniciar esta atividade tinha realizado com o grupo uma dramatização da história *O Macaco de Rabo Cortado*, escrita por António Torrado. Socorri-me dessa atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita para dar um seguimento lógico à atividade do Domínio da Matemática.

Turrioni (2004, citado em Caldeira, 2009b) considera que o material didático exerce um papel crucial na aprendizagem pois facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico e é excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus próprios conhecimentos.

Pelo motivo apresentado acima, como recurso pedagógico adotei o material manipulativo estruturado *Cuisenaire*. De facto, a “utilização do material *Cuisenaire* estende-se a vários conteúdos” (Palhares & Gomes 2006, citados em Caldeira, 2009b), nesta atividade, optei por interligá-lo a um gráfico de barras. Na opinião de Alsina (2004, citado em Caldeira, 2009b), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para aquisição progressiva das competências numéricas” (p. 126).

Distribui uma proposta de trabalho (Figura 9) a cada aluno de forma a que todos pudessem acompanhar o raciocínio. O gráfico de barras intitulado “As Camisas do Macaco Mariola” teve como objetivo organizar o número de camisas que o macaco tinha

em cada gaveta da sua cómoda. De acordo com Silva et al. (2016), “o processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação” (p. 78).

Como referem os autores supracitados, “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” (p. 75). Deste modo, começamos por recolher os dados recorrendo a uma cómoda em miniatura que continha cinco gavetas e, dentro de cada uma delas, imagens de camisas de cores diferentes. A ideia foi proceder à contagem para preencher o gráfico de barras, como na figura abaixo:



Figura 9 – Gráfico de barras

No decorrer da atividade, enquanto procedia ao preenchimento do gráfico foram sendo colocadas questões de forma a promover o cálculo mental e o raciocínio lógico. É hoje consensual que “o cálculo mental é um elemento crucial da numeracia na qual a criança deve ser capaz de o usar com confiança” (2009, Ribeiro, Valério & Gomes, citados em Ferreira, 2014, p. 29).

Quando se elabora um gráfico, seja de que tipo for, os dados devem ser analisados com o grupo. Nesse sentido, depois do gráfico completo procedemos à sua interpretação. Sheffield et al. (2004, citados em Cordeiro, 2014) consideram que “as barras favorecem uma melhor visualização dos dados tratados em gráfico, logo favorece a leitura dos mesmos a quem com eles trabalha” (p. 16).

Os mesmos autores, citados no parágrafo anterior, consideram que todas as atividades gráficas fornecem às crianças a oportunidade de analisar e falar sobre métodos de apresentarem os dados de forma mais clara; de ordenar e classificar objetos de acordo com dois atributos que se cruzam e de fazer comparações para responderem a questões sobre os dados apresentados.

No fim da atividade, as crianças descobriram quantas camisas tinha o macaco na sua cómoda, recorrendo a uma recontagem abstrata. Nesta recontagem, a criança é capaz de “prosseguir a conta, atendendo só à sequência do nome dos números sem maior apoio

concreto” (Caldeira, 2009a, p. 431).

Nem todas as crianças apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem e, por essa mesma razão, procedi à contagem no concreto de todas as camisas presentes na cómoda para eliminar todas as dúvidas que poderiam persistir.

2.3.5. Planificação da Aula da Disciplina de Estudo do Meio – 1.º ano

O quadro 9 apresenta uma planificação de uma aula realizada no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, com o objetivo de os alunos perceberem que as plantas comestíveis podem representar diferentes constituintes de uma planta, e que, ao contrário do que muitos alunos pensam, podemos ingerir várias raízes, caules e flores.

Quadro 9 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Aula			
Disciplina: Estudo do Meio (1.º ano)			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural;• Plantas.	<ul style="list-style-type: none">• Contextualizar o tema com o teatro: “O Fruto Vaidoso”, recorrendo ao uso de fantoches;• Dialogar com as crianças, realizando uma interpretação do teatro;• Relembrar quais as partes constituintes de uma planta completa;• Explorar a ideia de “planta comestível”;• Abrir o cesto e falar de cada alimento;• Distribuir um alimento a cada aluno;• Identificar o grupo que tem raízes, caules, folhas, flores e frutos;• Sintetizar a aula e dar a provar alguns alimentos.	<ul style="list-style-type: none">• Fantocheiro;• Fantoches;• Sacos de pano;• Cesto;• Várias plantas comestíveis.

Para introduzir o tema contextualizei a aula com a dramatização de um teatro, para transmitir a mensagem de que todos os constituintes das plantas são importantes, fazendo referência às suas funções.

A estratégia de introduzir a Expressão Dramática/Teatro neste contexto teve como principal objetivo a apropriação e reflexão por parte do aluno. Ou seja, de forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver “capacidades de apreensão, decodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos” (Ministério da Educação, 2018, p. 2). Apesar da importância que a criação dramática acarreta, esta estratégia pretendia desenvolver a reflexão crítica por parte do aluno.

Depois de apresentar o teatro, falei com os alunos sobre o mesmo. Inicialmente, pedi que um aluno selecionasse a informação essencial da história, e, com a devida orientação, foi feito um resumo daquilo que tinham acabado de ouvir.

“A sala de aula é um dos palcos onde se experiencia o viver e o sentir dos alunos” (Rocha & Clemente, 2018, p. 78). Para além disso, a expressão de ideias e sentimentos é outro dos objetivos presentes no Programa de Português deste ano de escolaridade. Assim, pedi que os alunos falassem um pouco da sua opinião em relação ao texto, referindo a parte que mais gostaram, a que gostaram menos e justificando, sempre, as suas opções. Ainda neste contexto, e direcionando para o tema “plantas comestíveis”, falamos das plantas que participaram no teatro, chegando à conclusão que todas elas eram comestíveis, tendo em conta a parte constituinte apresentada.

A comunicação oral por parte dos alunos esteve sempre muito presente ao longo desta aula, e, para além de explorarmos o tema principal, os alunos fizeram uma reflexão conjunta sobre a importância das plantas no nosso dia-a-dia. De acordo com as Aprendizagens Essenciais, direcionadas para a disciplina de Estudo do Meio deste ano de escolaridade, é crucial que os alunos sejam capazes de “comunicar adequadamente as suas ideias” (p. 2), e, por essa razão o professor deve “promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos” (p. 5) discutindo conceitos presentes no dia-a-dia da sociedade (Ministério da Educação, 2018).

Seguidamente foi utilizada uma “estratégia de manipulação” (Lopes & Silva, 2015a, p. 225), com o objetivo de “acionar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 15). Neste momento da aula, os alunos tiveram a oportunidade de manipular e, posteriormente, descrever diferentes alimentos. Tal como defende a autora citada anteriormente, “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (p. 15). E, na minha perspetiva, essa deve ser sempre a principal função de um professor: perceber a melhor forma do aluno aprender aquilo que pretende ensinar.

Com o intuito de sistematizar a aula, pedi que um aluno distribuisse um constituinte da planta a cada colega para realizar um jogo que consistia em organizar todos os elementos de acordo com a parte constituinte. “As atividades práticas devem ser valorizadas e consideradas como parte integrante e fundamental dos processos de

ensino e de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2018, p. 4). Para finalizar a aula, deixei que os alunos provassem os alimentos.



Figura 10 – Atividade prática – plantas comestíveis

Acredito que a qualidade das interações entre o professor e o aluno representa a principal base para o “estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (Morgado, 2004, p. 99). Neste sentido, todas as estratégias adotadas ao longo deste momento pedagógico tiveram como principal suporte a promoção de um ambiente construtivo que proporcionasse “efeitos favoráveis no desenvolvimento e na formação pessoal e social do aluno” (Dean, 2000, citado em Morgado, 2004, p. 99).

2.3.6. Planificação da Aula da Disciplina de Matemática – 2.º ano

O quadro 10 apresenta a planificação de uma aula para uma turma de 2.º ano, na disciplina de Matemática, com o objetivo de trabalhar o domínio de conteúdo Números e Operações e a resolução de problemas através de um material didático estruturado.

Quadro 10 – Planificação da aula da disciplina de Matemática

Plano de Aula			
Disciplina: Matemática (2.º ano)			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações; - Algoritmo da adição; - Cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com a história adaptada “Sr. José, o pescador” para contextualizar as situações problemáticas que se seguem: a história será contada com palhinhas que ilustram alguns momentos do poema; • Interpretar o poema, colocando questões como: “Como se sentia o Sr. José?”; “Qual o nome do peixe que o Sr. José pescou?”; • Associar a história ouvida aos Santos Populares, mais concretamente o São João, e mostrar alguns adereços desta festividade; • Relembrar as regras de utilização do material estruturado calculadoras <i>Papy</i>; • Realizar desafios e resolvê-los com as calculadoras <i>Papy</i> representadas no <i>PowerPoint</i>; • Atribuir um número a cada aluno, representado nas calculadoras, e realizar um jogo de cálculo mental: De acordo com o resultado da indicação, os alunos terão de dizer, em voz alta, o código: ‘sardinha’; • Terminar a aula com o desafio de desenhar um balão de ar quente e escrever um desejo que gostassem de ver realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palhinhas; • Fio; • Computador; • Adereços de São João; • Calculadoras <i>Papy</i>.

Para a realização desta aula foi utilizado o material manipulável estruturado Calculadoras *Papy*. Este material “consiste numa série de placas ou painéis, divididos em quatro partes; cada uma das partes tem uma cor diferente do material *Cuisenaire* e representa um valor numérico” (Caldeira, 2009b, p. 345).

Optei por recorrer a um material estruturado porque a sua manipulação e a resolução de problemas “deve ser privilegiada, de modo a desenvolverem uma atitude de investigação e constante questionamento”, possibilitando o desenvolvimento de “conhecimentos e competências, para que as suas práticas sejam dinâmicas interactivas e reflexivas” (Biehler, 1994, citado em Caldeira, 2009a, p. 205). No entanto, é importante reconhecer que “não basta que um material manipulável seja visualmente apelativo, também é necessário que canalize eficazmente a atenção dos alunos para características relevantes” (Willingham, 2020, s.p). Ou seja, é tão importante a utilização do material como a sua adequação ao contexto. Tal como refere Nacarato (2005, citado em Caldeira, 2009a), a eficácia de um material didático manipulável ou de outra natureza depende da forma como for utilizado.

Iniciei a aula com o conto de uma história adaptada por mim com o objetivo de introduzir o tema. Esta história foi contada com várias palhinhas unidas por um fio que ilustravam alguns momentos do poema. Na minha opinião, contextualizar os desafios matemáticos com uma história representa um meio facilitador da aprendizagem e estimula a motivação dos alunos. E, tal como defende Estanqueiro (2010), “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender” (p. 31). Para além do mencionado, a história possibilitou momentos de interdisciplinaridade com as disciplinas de Estudo do Meio e de Português. Na primeira disciplina foram lembrados alguns dos constituintes do peixe e na segunda a noção de nome coletivo, com o exemplo: ‘cardume’.

É extremamente importante que as regras de utilização do material sejam claramente definidas em função dos objetivos estabelecidos. Por essa razão, foi feita uma revisão das principais regras de utilização das Calculadoras *Papy*. Este momento foi suportado por um *PowerPoint*, com o objetivo de facilitar o acompanhamento do raciocínio dos alunos.

As regras de utilização já revistas, foram postas em prática com a resolução de duas situações problemáticas, a primeira mais fácil e a segunda com um grau de

dificuldade mais elevado. É crucial que as situações problemáticas sejam apresentadas de uma forma gradual, partindo, sempre, do mais simples, para o mais complexo. Estes exercícios permitiram a abordagem de vários conteúdos, como: operação da adição, valor relativo e valor absoluto, noção de dezena e dúzia. É muito importante cultivar, de forma progressiva, algumas características próprias da Matemática, “como o rigor de definições e do raciocínio, a aplicabilidade dos conceitos abstratos ou a precisão dos resultados” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 2).

O jogo, como material pedagógico, surgiu, no final da atividade, com dois principais objetivos: realizar a leitura de números nas calculadoras *Papy* e estimular o cálculo mental. Este jogo (Anexo 5) consistiu em: atribuir um número a cada aluno, representado nas calculadoras *Papy*. Posteriormente, os alunos teriam que ler o número que lhes foi atribuir e dizer, oralmente, o código ‘sardinha’ quando o resultado da indicação coincidissem com o número representado na placa. Tal como refere Caldeira (2009a, p. 347), “a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações desafiadoras, as quais são proporcionadas pela utilização de jogos como recurso pedagógico”.

2.3.7. Planificação da Aula da Disciplina de Português – 3.º ano

O quadro 11 apresenta uma planificação de uma aula de 3.º ano, cujo propósito é trabalhar o domínio da Educação Literária e realçar a importância de uma época histórica através de um texto literário.

Quadro 11 – Planificação da aula da disciplina de Português

Plano de Aula			
Disciplina: Português			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta; - Compreensão de texto. • Gramática <ul style="list-style-type: none"> - Morfologia; - Sintaxe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a antecipação dos conteúdos recorrendo à imagem da capa do livro; • Ler o livro à turma, em voz alta, através de um suporte digital (<i>PowerPoint</i>); • Questionar os alunos oralmente: “Na tua opinião, qual o tema da história? Porquê?”; “Existe algum acontecimento histórico português relacionado com a liberdade?”; “Explica, em poucas palavras, o que foi a Revolução dos Cravos.”; • Fazer uma analogia entre a época anterior à revolução e o momento de pandemia pela qual estamos a passar; • Mostrar um cravo, símbolo deste momento histórico tão importante; • Solicitar que os alunos elaborem um desenho de um cravo, utilizando tinta vermelha e um garfo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro <i>História de uma flor</i> de Matilde Rosa Araújo; • Computador; • Cravos; • Tinta vermelha; • Pincel; • Garfo.

Tendo em conta a pandemia (Covid19) que o mundo está a enfrentar, o ensino teve, obrigatoriamente, de se adaptar às circunstâncias. Esta aula foi planificada tendo isso em consideração e foi lecionada via *Zoom* (plataforma digital).

Para esta aula, selecionei o livro *História de uma flor*, de Matilde Rosa Araújo. Esta escolha teve em consideração a beleza e a sensibilidade da escrita desta autora e a época histórica à qual o texto se refere: 25 de abril de 1974. Formulei três objetivos principais: promover a Educação Literária, refletir sobre a importância que esta data teve para a sociedade portuguesa e fazer uma analogia entre a liberdade que recebemos nesse ano e a que perdemos nesta altura de pandemia.



Figura 11 –
História de uma flor,
de Matilde Rosa
Araújo

Tendo em conta o primeiro objetivo mencionado, é importante referir que quando se fala de Didática da Literatura deve ter-se em atenção que esta, apesar de ser uma didática, está bastante longe de reunir respostas para responder à pergunta: “Como ensinar literatura?” Efetivamente, a literatura não é ‘palpável’ e implica muito mais do que o ato de ensinar. Implica um caráter pessoal, capaz de incentivar e favorecer reflexões em contexto pedagógico. Tal como defende Reis (1992, p. 44), “o ensino da literatura requer (...) uma intervenção fortemente pessoal, dando testemunho intenso de uma experiência que vale a pena viver e que é a experiência da literatura; uma experiência feita de uma paixão que como tal há-de ser transmitida”. Por sua vez, Pennac (1994) acrescenta que uma escolaridade literária bem orientada resulta tanto da estratégia como da boa compreensão do texto. O que posso apreender com base nestas ideias é que não se trata de ensinar literatura, mas sim compreender o texto e conduzir os alunos de forma a captarem elementos que se situam além dele.

O testemunho que há pouco citei, leva-me a refletir acerca da sensibilidade leitora que o professor deve ter perante a vida, pois esta característica terá um impacto positivo no desempenho literário do aluno. A sensibilidade leitora juntamente com a preparação teórica que o professor deve ter sobre literatura conduzirão a uma boa apreciação crítica da dimensão estética dos textos literários e do modo como se manifestam experiências e valores (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Todos aqueles que têm o importante papel de plantar o gosto pela literatura nos mais novos devem estar conscientes da importância de preservar a literatura e, conseqüentemente, da função da

sua didática em contexto escolar porque, tal como escreveu Camões, “quem não sabe arte, não na estima”.¹

Para cumprimento do primeiro objetivo mencionado, comecei por fazer a antecipação dos conteúdos através de questões dirigidas sobre a capa do livro. Depois desta interação com os alunos foi feita a leitura da história em voz alta, visto que “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética”. (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8).

Após a leitura da história foram feitas algumas questões sobre a mesma que permitiram explorar diversos parâmetros presentes no Programa de Português, como por exemplo: personagens principais, inferências de tempo, linguagem figurada e expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista.

Esta aula interdisciplinar permitiu interação de aprendizagens entre as disciplinas de Português e de História. De acordo com Sanches (2001), esta estratégia proporciona “oportunidades de interação e partilha de saberes” (p. 51). No entanto, é extremamente importante referir que esta estratégia não pretendia tornar a aula exaustiva em termos de conteúdos porque “o excesso de informação provoca ansiedade e inibe a aprendizagem”. Por isso, “uma exposição organizada, além de facilitar a escuta ativa e a compreensão dos conteúdos transmitidos, permite ao aluno participar melhor nas aulas” (Estanqueiro, 2010, p. 35).

Como elemento integrador foi utilizada uma das personagens presentes na história, símbolo da Revolução: um cravo vermelho (real). Esta última estratégia teve como principal objetivo a elaboração, em casa, de um cravo com os seguintes materiais: uma folha de papel, tinta vermelha, um garfo e lápis de cor. De facto, “a arte, como uma linguagem aguçada dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica” (Barbosa & Da Cunha, 2010, citados em Consiglieri, 2017, p. 57).

¹ In *Os Lusíadas*. Lisboa: Instituto Camões, 2000; p. 237.

2.3.8. Planificação da Aula da Disciplina de Estudo do Meio – 4.º ano

O quadro 12 apresenta a planificação de uma aula idealizada para uma turma do 4.º ano, na disciplina de Estudo do Meio.

Quadro 12 – Planificação da aula da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Aula			
Disciplina: Estudo do Meio			
Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos; - Flutuação dos líquidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Formar 4 grupos de 5 alunos para realizar uma experiência de forma cooperativa; Atribuir um algarismo a cada aluno para, mais tarde, executar essa etapa dos procedimentos; Executar a leitura da introdução da folha de registos de modo a contextualizar os alunos acerca da atividade experimental; Realizar um exemplo prático sobre o conceito de densidade para os alunos perceberem o conceito chave da aula; Preencher as previsões da experiência para reunir as conceções alternativas da turma; Seguir os procedimentos e realizar a atividade prática; Observar o que aconteceu e discutir os resultados; Registar os resultados e confrontá-los com as previsões; Preencher o texto lacunar correspondente à conclusão da folha de registos; Sintetizar a aula, fazendo o levantamento daquilo que pretendia que a turma percebesse. 	<ul style="list-style-type: none"> Caixas de cartão; Quadro interativo; Folha de registos; Tabuleiros; Vários líquidos: mel, água, óleo, álcool; Corante alimentar; Recipiente de vidro; Seringas.

Este momento pedagógico teve por base a realização de uma experiência para abordar o conceito de densidade nos líquidos. Na minha opinião, o ensino experimental desempenha um importante papel no percurso educativo do aluno, não só pelo carácter motivador que acarreta, como também pelo fator lúdico associado aos sentidos. Efetivamente, já há muitos anos, Aristóteles defendia a importância da experiência, afirmando que “quem possuir a noção sem a experiência, e conhecer o universal ignorando o particular nele contido, enganar-se-á muitas vezes no tratamento” (1979, citado em Giordan, 1999, p. 43).

Inicialmente, com o objetivo de implementar uma estratégia de aprendizagem cooperativa, organizei a sala de maneira a formar 4 grupos de 5 elementos. De acordo com Estanqueiro “a cooperação é um sinal de qualidade na educação” (2010, p. 21).

Para que os alunos se sentissem “tão responsáveis e autónomos quanto possível relativamente à realização bem-sucedida das atividades” (Morgado, 2004, p. 91), atribui um algarismo a cada aluno de cada grupo que representariam as respetivas etapas da experiência. Através desta estratégia foi possível que todos os alunos participassem de

uma forma mais organizada. Apesar das funções atribuídas, os alunos, como grupo, entreajudaram-se ao longo da aula.

“Um dos modos mais eficazes para tornar as informações significativas é associar ou comparar o conceito novo com um conceito conhecido, relacionar o desconhecido com algo que seja familiar” (Wolfe, 2004, p. 101). Tendo isso em consideração optei por fazer uma demonstração prática para explicar o conceito de densidade. Distribuí seis alunos por duas caixas de cartão com o mesmo volume, sendo que numa pedi que ficassem dois e noutra quatro. Através deste exemplo foi possível explicar que objetos com o mesmo volume podem ter densidades diferentes, dependendo da distância a que se encontram as partículas que o formam. Facilmente os alunos chegaram à conclusão de que a caixa com dois alunos era menos densa do que a caixa com quatro elementos.

Depois do exemplo prático, pedi que os alunos registassem as previsões na folha de registos (Anexo 6), para que, no fim da atividade, as pudessem comparar com os resultados. Este confronto entre as previsões e os resultados representa um foco essencial no ensino das ciências, pois estimula a capacidade para o aluno assumir os seus erros quando as previsões estão erradas. Ou, por outro lado, perceber que aquilo que pensava estava correto. Esta flexibilidade permite que o aluno se revele como agente das suas aprendizagens, pelo que a prática escolar será vista como um processo de (re)construção dos próprios conhecimentos e o ensino como ação facilitadora desse processo (Martins et al., 2007, p. 25). Por fim, os alunos preencheram um texto lacunar, relativo às conclusões da folha de registos. Esta etapa da proposta permitiu a consolidação dos conteúdos abordados ao longo da atividade experimental.

Assim, posso afirmar que a prática assume um papel primordial no desenvolvimento de diversas competências. Em contrapartida, Formosinho (1994, citado em Machado & Formosinho, 2009, p. 293) adverte para “o facto de a intervenção inovadora no ato educativo não poder ser olhada apenas da perspectiva da teoria nem da perspectiva das práticas, mas da coordenação entre ambas”. Fernandes (2002, citado em Faria, 2007, p. 20) acrescenta que é de extrema importância estabelecer “uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática”, proporcionando experiências relevantes e oportunidades de diálogo.



Figura 12 – Material da atividade experimental

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Síntese do capítulo

Com o objetivo de sustentar a importância da adaptação do processo de avaliação no contexto educativo, este capítulo pretende, numa fase inicial, compreender os conceitos de avaliação mais adequados e a forma como eles influenciam a aprendizagem dos alunos.

Na primeira parte apresento uma revisão da literatura relacionada com o tema da avaliação fundamentada teoricamente e, na segunda parte, apresento a aplicação prática de quatro dispositivos de avaliação. Para cada um dos dispositivos estabelecerei uma relação entre uma breve contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e a apresentação e análise dos resultados.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação, como reguladora do processo de ensino-aprendizagem, ocupa um lugar insubstituível na conceção deste decurso. Tal como defende Cardinet (1993, citado em Lopes & Silva, 2016), “a avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia” (p. VII).

Decididamente, antes de qualquer interpretação relativa à avaliação e às suas consequências perante a aprendizagem do aluno, considero crucial responder à seguinte pergunta: Afinal, o que é avaliar? Avaliar, por poucas palavras, e simplificando este ato, é “ajudar a tomar decisões” (Lopes & Silva, 2016, p.1). Aliás, de acordo com os autores supracitados, avaliar permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.

Desta forma, na minha opinião, o ponto decisivo para uma boa avaliação deve ter em conta o que o professor pode fazer para os alunos compreenderem determinado conteúdo e não aquilo que os alunos já sabem. De acordo com Magalhães, Almeida e Domingos (2018), “um professor reflexivo e crítico é capaz de observar e alterar as suas práticas para obter o sucesso educativo” (p. 78).

Para que o professor consiga detetar aquilo que o aluno ainda não sabe é necessária

uma recolha de dados sobre a aprendizagem que implica uma análise contínua do trabalho dos alunos. A este tipo de avaliação, que requer o envolvimento ativo do professor e do aluno, chamamos de formativa.

A avaliação formativa exige uma reflexão por parte das duas identidades, sendo que, “ao professor essa reflexão deve possibilitar-lhe obter *feedback* para adequar o seu ensino às características individuais dos alunos; aos alunos deve possibilitar-lhes *feedback* construtivo para que regulem a sua própria aprendizagem” (Lopes & Silva, 2016, p. 154).

Sem sombra de dúvidas, o *feedback* representa uma estratégia fundamental no processo do ensino-aprendizagem. Este elemento mediador, quando corretamente fornecido e usado, “torna-se essencial para a melhoria contínua da aprendizagem” porque possibilita a aproximação entre a compreensão e o desempenho dos alunos e os objetivos de aprendizagem que os professores pretendem atingir (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Shute, 2008, citados em Lopes & Silva, 2015a, p. 99).

Na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como refere o n.º 3 do Artigo 3.º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril:

A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com a Circular n.º4/2011, de 4 de abril, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Por outro lado, a avaliação sumativa está mais relacionada com a seleção e as classificações, constituindo a “intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas” (Arends, 2008, p. 21). Como referem Lopes e Silva (2016), a avaliação sumativa utiliza os resultados obtidos para fazer algum tipo de julgamento tendo como principal objetivo “medir o nível do aluno” (p. 6).

A relação entre a avaliação formativa e a sumativa tem sido alvo de investigação e reflexão tendo em consideração a articulação entre as aprendizagens e o ensino. De

acordo com Alves e Ketele (2011), persistem dificuldades em investir conseqüentemente numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender. De acordo com os mesmos autores, a avaliação não pode ser vista como uma simples questão técnica, isto é, não pode ser encarada como um mero processo de construção de instrumentos que permitem quantificar e avaliar de forma supostamente objetiva o que os alunos sabem.

Desta forma, são vários os autores que consideram a avaliação formativa mais adequada e profícua para o desenvolvimento integral do aluno. Lopes e Silva (2016) defendem esta afirmação e referem que este tipo de avaliação qualitativa fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida. De acordo com os mesmos autores:

Os efeitos da avaliação formativa na aprendizagem são muito poderosos porque os motivam a aprender. Os alunos aprendem mais, aprendem mais inteligentemente e crescem em autoconhecimento o que lhes permite perceber exatamente o que fizeram para atingir o seu nível de aprendizagem atual (p. 35).

Embora as avaliações continuem a ser intituladas de formativa e sumativa, o que determina se estamos perante uma ou outra é a forma como os resultados são utilizados pelos agentes educativos.

O mais importante não é recurso, mas sim saber o que fazer com ele. Cabe ao professor monitorizar constantemente o que está a acontecer com os alunos e definir claramente os objetivos de aprendizagem. Para além disso, o professor deve investigar a sua própria prática de forma a obter a melhor garantia de que os seus alunos aprendem com êxito (Lopes & Silva, 2016).

Concluindo, “a avaliação é uma construção partilhada, que envolve diálogo, partilha de ideias, alegrias e preocupações, processos e resultados de aprendizagem/desenvolvimento e pistas de trabalho para o futuro” (Portugal & Laevers, 2018, p. 154).

Nos dispositivos de avaliação aplicados neste capítulo irei recorrer a uma escala quantitativa/qualitativa para realizar a interpretação dos resultados obtidos. A escala compreende valores entre 0 e 10 e respeita os seguintes critérios:

- Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)

- Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- Bom (de 7 a 8,9 valores)
- Muito Bom (de 9 a 10 valores)

3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (Anexo 7) foi implementada no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita num grupo de 21 crianças da faixa etária dos 5 anos.

Em poucas palavras, esta atividade baseou-se na utilização de quatro copos iguais, com um dado dentro de um deles. Solicitei que todos as crianças prestassem atenção ao copo que tinha o dado e troquei a ordem dos copos. De seguida, o grupo pintou o copo onde achava que o dado tinha ficado. Posteriormente, lancei o dado que ditou uma imagem, e as crianças tinham que escolher a palavra associada à imagem e colá-la no respetivo retângulo. É importante referir que as palavras escolhidas foram: “boi”, “pato”, “cavalo” e “foca”. Para além das mencionadas, acrescentei dois intrusos: “cavalu” e “poi”.

Esta proposta teve como principal objetivo perceber o estado de desenvolvimento da memória visual de cada aluno, assim como a capacidade de identificar palavras correspondentes a uma determinada imagem.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: memória visual, identificação da palavra, motricidade fina.

Memória visual: este parâmetro pretende perceber se a criança é capaz de reter uma pequena quantidade de informação visual durante um curto período de tempo. Nesta proposta em concreto, o objetivo era perceber se a criança era ou não capaz de acompanhar o movimento do copo indicado, enquanto eu trocava a ordem de todos. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Identifica corretamente 4 copos;
- Identifica corretamente entre 2 a 3 copos;

- Identifica corretamente 1 copo;
- Resposta incorreta.

Identificação da palavra: este parâmetro consiste em avaliar se a criança reconhece a palavra correta associada à imagem ditada pelo dado. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 4 palavras;
- Identifica corretamente entre 2 a 3 palavras;
- Identifica corretamente 1 palavra;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: este parâmetro tem o intuito de avaliar se a criança é capaz de pintar o espaço interior da imagem, respeitando os contornos. Definiram-se dois critérios para o parâmetro em análise:

- Pinta corretamente os 4 copos respeitando os contornos;
- Pinta os 4 copos, mas não respeita os contornos.

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

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1.	Memória Visual	Identifica corretamente 4 copos	4	4
		Identifica corretamente entre 2 a 3 copos	2,5	
		Identifica corretamente 1 copo	1	
		Resposta incorreta	0	
2.	Identificação da palavra	Identifica corretamente 4 palavras	4	4
		Identifica corretamente entre 2 a 3 palavras	2,5	
		Identifica corretamente 1 palavra	1	
		Resposta incorreta	0	
3.	Motricidade Fina	Pinta corretamente os 4 copos respeitando os contornos	2	2
		Pinta os 4 copos, mas não respeita os contornos	0	
			Total: 10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 13 apresenta os resultados obtidos tendo em conta os parâmetros de avaliação definidos na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o grupo de 21 crianças.

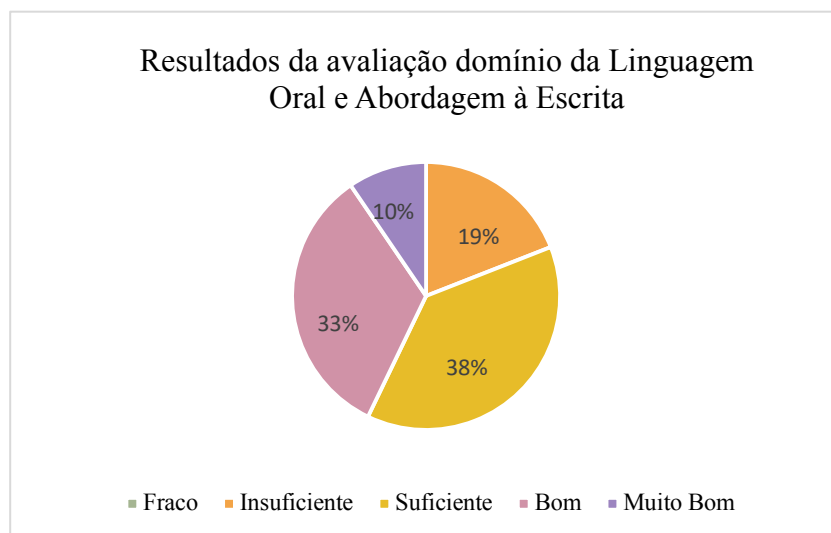


Figura 13 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Numa primeira análise da figura 13 posso concluir que os resultados obtidos variam entre o Insuficiente e o Muito Bom. É possível concluir que 38% das crianças obteve Suficiente e 33% alcançou a classificação de Bom. Duas crianças, isto é, 10% do grupo teve Muito Bom e 19%, Insuficiente.

A Memória Visual foi um dos parâmetros selecionados para este dispositivo de avaliação. Tendo em conta que alguns alunos espelharam nos resultados a sua distração ao longo do exercício de memória, para que essas crianças progridam, o educador deve criar momentos que estimulem e “facilitem a concentração e o envolvimento” numa determinada tarefa (Silva et al., 2016, p. 72).

Num olhar atento da grelha de correção (Anexo 8) apresentada é possível verificar que o parâmetro 2 “identificação da palavra” obteve média de 2,74 valores, sendo que foi cotado com 4 valores. É possível verificar que 11 crianças identificaram de forma correta 2 a 3 palavras, e 2 crianças identificaram apenas uma. Estes dados permitem-me concluir que estas crianças ainda apresentam dificuldades neste parâmetro. Destas 13 crianças, várias trocaram o fonema /p/ pelo fonema /b/, na palavra “boi”. Esta troca é perfeitamente normal, visto que ambos os fonemas são oclusivos bilabiais. Este entrave acontece várias

vezes oralmente e, conseqüentemente, se repercute na escrita. Neste sentido, é fulcral que se adotem estratégias que promovam a consciência fonológica, como por exemplo: a utilização de “rimas, a formação de palavras a partir de uma palavra lida com letras móveis, a formação de palavras iniciadas por um determinado fonema ou sílaba” (Ruivo, 2013, pp. 1-2).

Ainda em relação à grelha de correção sobressai o aluno A7, que não correspondeu às indicações dadas em dois parâmetros, visto que obteve respostas incorretas. Tendo em conta este resultado, o educador deve ter a preocupação de adotar um ensino diferenciado, proporcionando uma ativa progressão neste domínio. No entanto, importa lembrar que, neste âmbito, cada aluno segue o seu ritmo, que “não é necessariamente igual ao dos outros”, e que “não é necessariamente o ritmo uniforme de uma vida” (Pennac, 1994, p. 46).

No parâmetro associado à motricidade fina a média do grupo foi de 0,86 valores, numa escala de 0 a 2. Estes resultados levam-me a concluir que algumas crianças já têm adquirida a capacidade de controlo e manuseamento do lápis. No entanto, mais de metade do grupo demonstrou dificuldades em respeitar os contornos. Nesse sentido, o educador deve estar atento ao *feedback* dado por cada criança para perceber a razão que a leva a pintar fora da margem. Para cada caso irá haver uma solução diferenciada, e o *feedback* abordado no período anterior ajudará o educador a perceber qual a melhor estratégia a adotar para obter melhorias.

Considero importante realçar que a elaboração destes dispositivos tem o objetivo de ajudar o educador a monitorizar continuamente as aprendizagens dos alunos. Com a recolha dos resultados o docente deve ser capaz de perceber onde é que as crianças apresentaram facilidades, onde tiveram dificuldades e de que forma é que os pode fazer melhorar.

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade do Domínio de Matemática (Anexo 9) foi aplicada num grupo de 18 crianças de 5 anos, com o objetivo de perceber se as crianças têm ou não adquirida a noção de adição, bem como analisar a capacidade de identificar a imagem destacada. Por último, pretende-se que a criança escreva o nome da imagem que

descobriu, depois de pintar os espaços necessários.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram definidos quatro parâmetros: Identificação do resultado de uma adição; Percepção visual; Ortografia e Motricidade fina.

Identificação do resultado de uma adição: este parâmetro tem como objetivo perceber se a criança é capaz de identificar quantidades através de diferentes formas de representação, neste caso, recorrendo a um código de cores. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

Identificação do resultado de uma adição (amarelo)

- Identifica corretamente o resultado de todas (23) as indicações;
- Identifica corretamente entre 10 e 22 indicações;
- Identifica corretamente entre 1 a 9 indicações;
- Resposta incorreta.

Identificação do resultado de uma adição (castanho)

- Identifica corretamente o resultado de todas (20) as indicações;
- Identifica corretamente entre 10 e 19 indicações;
- Identifica corretamente entre 1 a 9 indicações;
- Resposta incorreta.

Identificação do resultado de uma adição (verde)

- Identifica corretamente o resultado de todas (5) as indicações;
- Identifica corretamente entre e 2 a 4 indicações;
- Identifica corretamente 1 indicação;
- Resposta incorreta.

Percepção visual: Este parâmetro pretende avaliar se a criança reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual numa determinada imagem. Ou seja, perceber se a criança consegue ou não identificar qual o animal “escondido” nas quadriculas da proposta de trabalho. Este parâmetro conta com a presença dos seguintes critérios:

- Identifica o animal corretamente;
- Resposta incorreta.

Ortografia: O parâmetro em questão tem como principal objetivo detetar se a criança escreve corretamente o nome do animal.

- Escreve corretamente;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: este parâmetro pretende perceber se a criança é capaz de pintar o espaço interior da quadricula, respeitando os contornos. Defini dois critérios para o parâmetro em análise:

- Pinta, respeitando os contornos.
- Pinta, mas não respeita os contornos.

O quadro 14 apresenta os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, assim como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros		Critérios de Avaliação		Cotação	
1.	Identificação do resultado de uma adição	1.1. Identificação do resultado de uma adição (amarelo)	Identifica corretamente o resultado de todas (23) as indicações	2	2
			Identifica corretamente entre 10 e 22 indicações	1	
			Identifica corretamente entre 1 a 9 indicações	0,5	
			Resposta incorreta;	0	
		1.2. Identificação do resultado de uma adição (castanho)	Identifica corretamente o resultado de todas (20) as indicações	2	2
			Identifica corretamente entre 10 e 19 indicações	1	
			Identifica corretamente entre 1 a 9 indicações	0,5	
			Resposta incorreta	0	
		1.3. Identificação do resultado de uma adição (verde)	Identifica corretamente o resultado de todas (5) as indicações	2	2
			Identifica corretamente entre e 3 a 4 indicações	1	
			Identifica corretamente entre 1 a 2 indicações	0,5	
			Resposta incorreta	0	
2.	Perceção Visual	Identifica o animal corretamente	2	2	
		Resposta incorreta	0		
3.	Ortografia	Escreve corretamente a palavra	1	1	
		Resposta incorreta	0		
4.	Motricidade Fina	Pinta, respeitando os contornos	1	1	
		Pinta, mas não respeita os contornos	0		
				Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A figura seguinte apresenta os resultados obtidos, num grupo de 18 crianças, tendo em conta os parâmetros de avaliação seleccionados na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Matemática.

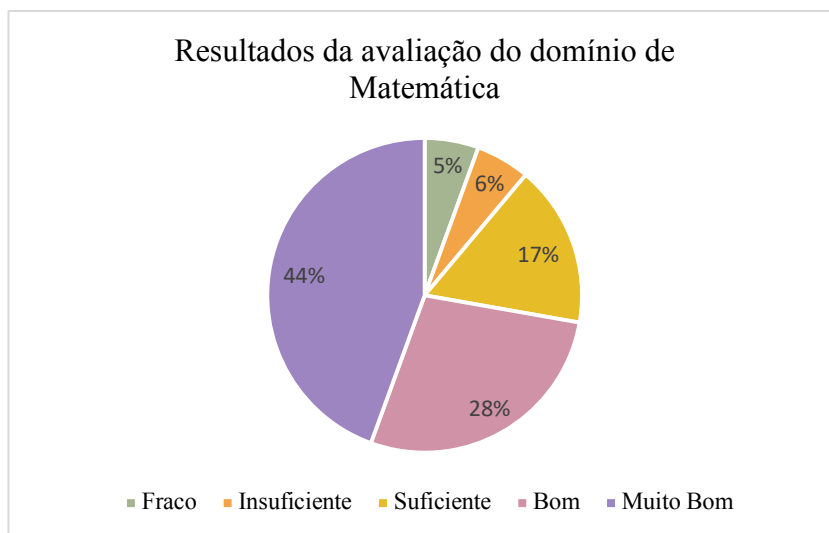


Figura 14 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

A figura 14 mostra que os resultados desta avaliação foram variados, sendo que grande parte do grupo (44 %, isto é, 8 crianças) obteve resultado Muito Bom e 28 %, ou seja, 5 crianças, obtiveram Bom. Esta primeira observação permite concluir que o grupo, na sua maioria, apresenta acuidade no sentido de número e capacidade perceptiva visual bem desenvolvida.

Fazendo uma análise mais detalhada da grelha de correção (Anexo 10) é possível perceber que o grupo apresentou mais dificuldades no parâmetro da ortografia, sendo que a média foi de 0,56 valores. Em relação a este parâmetro, tendo em conta a faixa etária, não era esperado que as crianças escrevessem sem erros. Esta etapa do exercício surgiu como um incentivo para estimular a escrita e como uma forma de facilitar a familiarização com este código. Tal como referem Silva et al. (2016, p. 70), “as tentativas de escrita mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito” (p. 70). É importante acrescentar que, de acordo com a mesma fonte, este tipo de exercícios permite uma compreensão global da escrita e das suas características e conduzem a alguma autonomia na sua utilização.

No parâmetro da percepção visual, a maioria das crianças não demonstrou dificuldades no reconhecimento do animal escondido, sendo que, em 18 crianças, 14 foram capazes de perceberem que era uma girafa.

Com base nos resultados atingidos, e tendo em consideração que algumas crianças também apresentaram dificuldades no parâmetro da motricidade fina, o educador deve afinar as suas estratégias de ensino para que a criança possa melhorar as suas estratégias de aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Em relação ao parâmetro identificação do resultado de uma adição os resultados foram bastante positivos, sendo que a média foi de 1,60 valores. Posto isto, no geral, o grupo apresenta uma compreensão global e flexível dos números, bem como da operação da adição. Em relação aos alunos que apresentaram mais dificuldades na execução da tarefa, é importante que o/a educador/a utilize materiais concretos e diversos de forma a favorecer as capacidades operativas.

Apesar da média apresentar um resultado positivo (7,53), nomeadamente Bom, algumas crianças demonstraram dificuldades na realização da proposta. Neste sentido, poderá ser necessário um ensino individualizado em relação às crianças A4 e A16, que obtiveram resultados Insuficiente e Fraco, respetivamente.

Allal analisa a avaliação formativa em três etapas: a recolha de informações, a interpretação das informações recolhidas e a adaptação das atividades pedagógicas” (1986, citado em Serpa, 2010, p. 56). Em suma, após a elaboração das primeiras etapas citadas o educador deve repensar em estratégias adequadas para o desenvolvimento contínuo do grupo.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade em análise foi aplicada numa turma de 4.º ano com a presença de 17 alunos. O jogo consistiu na realização prévia de um *PowerPoint* com 13 *slides* (Anexo 11), contando com 3 indicações de cada operação: adição, subtração, multiplicação e divisão. Para além disso, cada diapositivo tinha um cronómetro que contava dez segundos para o aluno responder. Para o registo das respostas, optei por recorrer a uma estratégia de “mini caderno”, permitindo que o aluno escrevesse o resultado em cada folha. Na última folha coloquei uma pergunta aberta relativa ao nível

de confiança, onde tiveram que escolher entre três opções: muito confiante, confiante ou pouco confiante.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foi definido um parâmetro de avaliação: Números e Operações – Cálculo Mental. Este parâmetro pretende perceber qual a operação que o aluno tem mais ou menos dificuldade e acompanhar o estado de desenvolvimento individual do cálculo mental.

Para a avaliação deste parâmetro foram selecionados os seguintes critérios:

- Respondeu corretamente a todas as indicações;
- Respondeu corretamente entre 9 a 11 indicações;
- Respondeu corretamente entre 6 a 8 indicações;
- Respondeu corretamente entre 4 a 5 indicações;
- Respondeu corretamente entre 1 a 3 indicações;
- Resposta incorreta.

O quadro 15 apresenta o parâmetro de avaliação e os respetivos critérios, assim como a cotação relativa a estes.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática

	Parâmetro	Crítérios de Avaliação	Cotação
1.	Números e Operações	Responde corretamente a 12 indicações	10
		Responde corretamente entre 9 a 11 indicações	8
	Cálculo Mental	Responde corretamente entre 6 a 8 indicações	6
		Responde corretamente entre 4 a 5 indicações	4
		Responde corretamente entre 1 a 3 indicações	2
		Resposta incorreta	0
			10

Outra das variáveis que deve ser tida em conta é o tempo. Apesar deste estar implícito no parâmetro do cálculo mental é importante refletir sobre o peso que ele tem na prestação do aluno. O facto de ter apenas dez segundos para responder irá exercer uma pressão normal no desempenho do aluno, influenciando o tempo de reação. Para além do mencionado, pretendo analisar o grau de dificuldade relacionado com as operações, ou seja, perceber qual o algoritmo que representa mais ou menos obstáculos na sua conceção.

O nível de confiança também terá um peso formativo na avaliação individual, pois permite ao avaliador perceber de que forma é que esta componente pode ou não afetar o comportamento do aluno na execução da tarefa proposta.

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

A figura que se segue apresenta os resultados obtidos relativamente ao parâmetro de avaliação definido na disciplina de Matemática com 17 alunos.

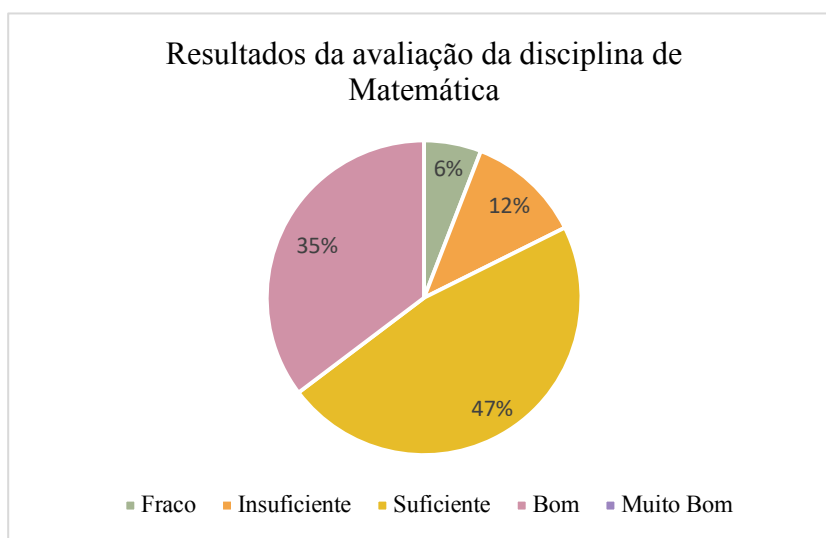


Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática

A figura 15 mostra que os resultados desta avaliação variaram entre o Fraco e o Bom. Posso constatar que quase 50% da turma obteve resultado Suficiente e 35% da turma alcançou o Bom. É ainda possível verificar que 12% dos alunos, ou seja 2 elementos, tiveram Insuficiente e 1 aluno obteve Fraco. O levantamento destes resultados leva-me a concluir que, no geral, o cálculo mental deve ser mais estimulado.

As questões que se colocam quando observamos os resultados de uma avaliação formativa são: O aluno demonstrou facilidade na execução da tarefa? Em caso negativo à resposta anterior, de que forma o posso ajudar a melhorar? E tendo em conta essas questões é muito importante que o professor adote estratégias favoráveis ao desempenho de cada aluno. Ou seja, se o aluno teve facilidade é importante desafiá-lo com tarefas mais estimulantes, se, caso contrário, o aluno ainda apresenta dificuldades é preciso optar por estratégias que permitam ao aluno obter melhorias. Nesta última situação, o professor não deverá repetir o processo no qual o aluno teve dificuldades, mas sim fazer a retroalimentação de métodos, estratégias e estilos de ensino. Segundo Serpa (2010), a

avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar.

“Muito frequentemente, o currículo é ensinado de forma isolada, com pouca preocupação em ajudar os alunos a perceber a ver como a informação é, ou poderia ser, usada nas suas vidas” (Wolfe, 2004 , p. 51). O cálculo mental deve ser valorizado pelo seu uso frequente em diversas situações do quotidiano, seja relacionado com dinheiro, tempo, distâncias e muitas outras situações concretas de resolução de problemas.

É importante lembrar que o cálculo mental deve ser estimulado desde a Educação Pré-Escolar, e, tendo isso em consideração, “é fundamental que os alunos adquiram durante estes anos fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, associados a estas operações” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 6). Ora, esta fluência não pode ser conseguida sem uma sólida proficiência no cálculo mental.

Tendo em conta o Anexo 12 é possível perceber que os alunos, de uma forma geral, demonstraram mais facilidade na operação da adição e menos na de multiplicação. Logo, é pertinente executar mais exercícios que incluam a resolução de problemas com essas operações.

Num olhar mais pormenorizado da grelha de correção (Anexo 13) destacam-se inevitavelmente os alunos A4, A7 e A10, sendo que os dois primeiros obtiveram, Insuficiente e o último, Fraco. Para estes alunos será importante realizar um ensino mais individualizado que permita ultrapassar os obstáculos que encontraram ao realizar a tarefa. “Para desenvolver o cálculo mental é fundamental ter um conhecimento profundo dos números e das operações” (Sequeira, Freitas & Nápoles, 2009, p. 82). Nesta linha de pensamento, naqueles casos em concreto, o professor deve “realizar um trabalho de progressiva prática com relações e propriedades numéricas, de desenvolvimento do sentido das operações” e de análise de contextos variados (*ibidem*).

Através de uma questão aberta, foi questionado aos alunos como se sentiram ao longo deste momento de avaliação. Observando a figura 16 é possível perceber que apenas um aluno se sentiu muito confiante, mais de metade da turma, isto é, 10 alunos, sentiram-se confiantes e os restantes, ou seja, 6 alunos, admitiram ter tido pouca confiança na realização da tarefa.

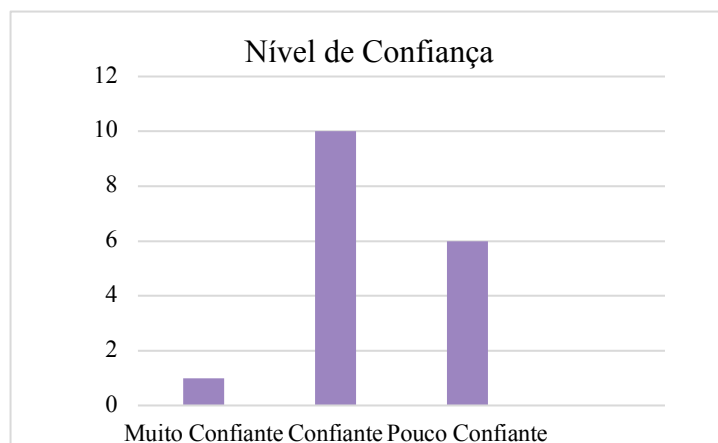


Figura 16 – Nível de confiança na atividade da disciplina de Matemática

As emoções negativas, para além de serem “um fator importante que explica porque muitos alunos não atingem todo o seu potencial”, também “reduzem frequentemente a motivação intrínseca que conduz o aluno a investir no esforço”. (Lopes & Silva, 2015b, p. 25). Desta forma, é importante refletir sobre o peso que a falta de confiança sobrepõe na prestação do aluno. Não tendo sido feita essa análise, seria pertinente relacionar os resultados obtidos nesta questão aberta com as dificuldades apresentadas na realização da tarefa.

Por fim, outra das variáveis que se deve ter em consideração é o tempo, que pode ter dificultado a realização da tarefa. O facto de os alunos terem apenas dez segundos para responder pode ter tido influência no seu estado emocional e, conseqüentemente, nos resultados obtidos. Todavia, é de extrema importância “estabelecer objetivos de curto prazo desafiadores para os alunos” e simultaneamente considerados por eles como alcançáveis (Lopes & Silva, 2015b, p. 61). No fundo, “a emoção é uma espada de dois gumes, com potencialidades para aumentar a aprendizagem ou impedi-la” (Wolfe, 2004, p. 107). O cerne da questão é perceber os fundamentos biológicos da emoção para proporcionar ambientes escolares emocionalmente saudáveis que promovam uma ótima aprendizagem.

3.6. Avaliação da atividade da disciplina de História

3.6.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de trabalho, em forma de questionário *online* (Anexo 14), foi aplicada a uma turma de 3.º ano com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos em relação ao rei D. Dinis. No final do questionário foi-lhes colocada uma questão aberta sobre o interesse pessoal em relação à disciplina em análise.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para este dispositivo de avaliação foram selecionados os seguintes parâmetros: identificação da dinastia em que reinou D. Dinis, conhecimento sobre as figuras que reinaram antes e após D. Dinis, identificação das mudanças feitas por D. Dinis, conhecimento do nome da mulher de D. Dinis e compreensão do Milagre das Rosas.

Identificação da dinastia em que reinou D. Dinis: com este parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de identificar a dinastia associada ao reinado de D. Dinis. Para tal foram selecionados dois critérios:

- Identifica corretamente a dinastia;
- Resposta incorreta.

Conhecimento sobre as figuras que reinaram antes e após D. Dinis: este parâmetro avalia o conhecimento dos alunos sobre a época de uma forma mais abrangente, ou seja, não se trata apenas do rei em questão, mas também daquele que reinou antes e após este. Tendo em conta o parâmetro mencionado foram definidos dois critérios:

- Identifica o rei anterior e posterior ao reinado de D. Dinis;
- Resposta incorreta.

Identificação das mudanças feitas por D. Dinis: este parâmetro avalia o conhecimento dos alunos em relação ao impacto das conquistas feitas por esta figura histórica. Para este parâmetro foram escolhidos os critérios seguintes:

- Assinala corretamente 4 afirmações;
- Assinala corretamente 3 afirmações;
- Assinala corretamente 2 afirmações;
- Assinala corretamente 1 afirmações;
- Resposta incorreta.

Conhecimento do nome da mulher de D. Dinis: este parâmetro pretendia avaliar se os alunos sabiam o nome da mulher deste rei. Para este parâmetro os critérios selecionados foram os seguintes:

- Identifica o nome da mulher de D. Dinis;
- Resposta incorreta.

Compreensão do Milagre das Rosas: o parâmetro em análise teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos em relação à lenda do Milagre das Rosas, que tem como protagonistas o rei D. Dinis e a sua mulher, Rainha Santa Isabel. Este último parâmetro foi avaliado recorrendo a um texto lacunar e foram definidos sete critérios:

- Preenche corretamente 6 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 5 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 4 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 3 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 2 espaços lacunares;
- Preenche corretamente 1 espaços lacunares;
- Resposta incorreta.

O quadro 16 apresenta os parâmetros de avaliação e respectivos critérios com cotações atribuídas para cada exercício deste questionário *online*.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para o questionário da disciplina de História

	Parâmetros	Crítérios de Avaliação	Cotação	
1.	Identificação da dinastia em que reinou D. Dinis	Identifica corretamente a dinastia	1	1
		Resposta incorreta	0	
2.	Conhecimento sobre as figuras que reinaram antes e após D. Dinis	Identifica o rei anterior e posterior ao reinado de D. Dinis	1	1
		Resposta incorreta	0	
3.	Identificação das mudanças feitas por D. Dinis	Assinala corretamente 4 afirmações	3	3
		Assinala corretamente 3 afirmações	2	
		Assinala corretamente 2 afirmações	1	
		Assinala corretamente 1 afirmação	0,5	
		Resposta incorreta	0	
4.	Conhecimento do nome da mulher de D. Dinis	Identifica o nome da mulher de D. Dinis	1	1
		Resposta incorreta	0	
5.	Compreensão do Milagre das Rosas	Preenche corretamente 6 espaços lacunares	4	4
		Preenche corretamente 5 espaços lacunares	3	
		Preenche corretamente 4 espaços lacunares	2,5	
		Preenche corretamente 3 espaços lacunares	2	
		Preenche corretamente 2 espaços lacunares	1,5	
		Preenche corretamente 1 espaço lacunar	1	
		Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A Figura 17 apresenta os resultados da avaliação da disciplina de História de Portugal dos 19 alunos do 3.º ano.

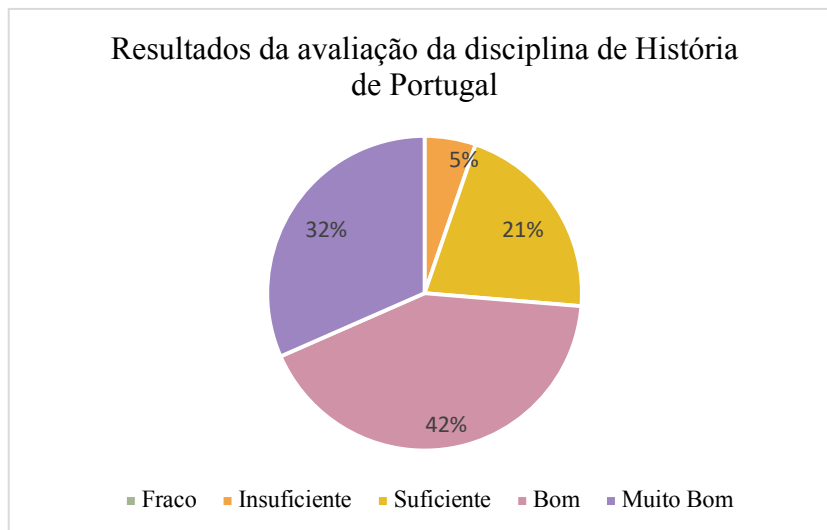


Figura 17 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de História

Tal como se pode observar na Figura 17, os resultados variam entre o Insuficiente e o Muito Bom e a média atingida pela turma foi de 7,74, ou seja, Bom. Uma primeira análise do gráfico permite concluir que grande parte da turma apresenta conhecimento sobre o rei D. Dinis e reconhece a sua importância na História de Portugal. No entanto, é também possível perceber que alguns alunos não apresentaram tanta facilidade na execução da tarefa proposta.

Considero pertinente referir que esta proposta, realizada *online* em forma de questionário, foi muito apreciada e elogiada pelos alunos. Avaliar os conhecimentos dos alunos de uma forma apetecível para eles torna o andamento do processo muito mais agradável e recompensador. É importante refletir sobre a questão: De que forma é que os alunos preferem ser avaliados? Alcançar esta dimensão prática implica repensar na importância da interação pedagógica para a avaliação formativa. Assim, tanto deve ser reconsiderada a construção e a utilidade de alguns instrumentos habitualmente aplicados, como explorada a criação de novas formas de avaliar (Serpa, 2010).

Numa análise mais pormenorizada da grelha de correção (Anexo 15) é possível verificar que a pergunta que os alunos mais erraram foi a identificação da dinastia, pelo que seria pertinente relembrar os nomes das dinastias e os reis que delas fizeram parte. Considero importante referir que o texto lacunar, relacionado com o milagre das rosas,

(parâmetro 5) alcançou bons resultados, talvez pelo caráter misterioso que tanto caracteriza este acontecimento. De facto, as curiosidades sobre a História de Portugal representam uma forma muito interessante de promover o interesse por esta disciplina.

No sentido da reflexão anterior, “o professor terá que ocupar-se não só das questões do conteúdo a ensinar, como das ligadas ao psiquismo do aluno, nas suas mais diversas vertentes (crenças, valores, interesses, autoestima, etc.), e à reflexão deste acerca da forma como aprende” (Serpa, 2010, p. 147). Esse foi o motivo pelo qual recorri a uma questão aberta sobre o interesse dos alunos nesta disciplina. A Figura 18 apresenta os resultados obtidos na questão anteriormente mencionada.



Figura 18 – Interesse pela disciplina de História

Os resultados a esta questão demonstraram que todos os alunos da turma gostam de História, por diversas razões. É possível perceber que a grande maioria fica fascinada com a explicação do passado e essa é a razão que move o seu interesse pela disciplina. Todavia, 5 alunos justificam o seu gosto por considerar a disciplina interessante e 4 pelas curiosidades que são mencionadas. Estes resultados comprovam que o professor deve fomentar este gosto através de estratégias que abordem a “História como a ciência que explica, contextualiza e orienta” (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2012, p. 4).

Em suma, este dispositivo de avaliação reflete-se na importância de “adotar diversos procedimentos e instrumentos de avaliação na apreciação do desempenho do aluno, de forma que as insuficiências de uns sejam colmatadas pela informação recolhida através de outros” (Serpa, 2010, p. 147).

Capítulo 4 – Projeto Final “*Pequenos e Graúdos*”

4.1. Introdução ao tema do projeto

O projeto designado por “Pequenos e Graúdos” enquadra-se numa génese simbiótica entre duas gerações: a criança e o idoso, tendo como principal objetivo, um benefício mútuo da partilha de saberes das gerações intervenientes, partindo daquilo que já sabem e do que ainda irão aprender através da interação entre os pares.

Como projeto social pretendo não só apontar problemas, mas sobretudo ser parte ativa da solução, e por isso apresento um caminho para a sua implementação. Este projeto está direcionado para alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com a elaboração deste projeto pretendo, principalmente, que as crianças, como destinatários do mesmo, representem sujeitos ativos na sua execução. De acordo com Katz e Chart (2009), o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social.

As relações intergeracionais ocorrem entre indivíduos que pertencem a gerações diferentes e que interagem com o objetivo de potenciar uma relação favorável de aprendizagens recíprocas. Além disso, o contacto entre diferentes gerações, idosos e crianças, permitem o desenvolvimento das relações interpessoais e a partilha de um leque variado de experiências. Segundo Lopes (2008, citado em Teiga, 2012), “as relações intergeracionais renovam opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas” (p. 30).

Tal como refere Novaes (1997, citado em Rodrigues, 2012), “a criança e o idoso talvez se reúnam numa dimensão intemporal do ser, à qual eles pertencem por direito, um por não ter ainda saído dela e o outro por tê-la reencontrado” (p. 47). De facto, este reencontro torna possível uma constante aprendizagem a vários níveis: cognitivo, afetivo, social e emocional.

De uma forma explícita, este projeto está dividido em três grandes partes: a fundamentação teórica, na qual se elucida para a metodologia do trabalho de projeto, a interação entre crianças e idosos, as novas tecnologias aplicadas à terceira geração e os jogos tradicionais; o desenvolvimento do projeto, no qual são expostas as etapas do

mesmo, e, por fim, as considerações finais, refletindo sobre tudo aquilo que foi descrito ao longo deste trabalho de projeto.

4.2. Fundamentação Teórica

4.3. Metodologia de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto está subjacente à previsão de algo que se tenciona realizar, tendo como objetivo uma mudança progressiva da realidade. Apesar de ser um termo caracterizado pela sua polissemia, Murga (2018) define-o como “um conjunto de atividades organizadas e sequenciais para a obtenção de um determinado resultado ou produto” (p. 51).

A escola desempenha um papel fulcral neste contexto, proporcionando um espaço de reflexão e de diálogo entre os diferentes agentes. Assim, o professor, enquanto profissional de educação, desempenha uma tarefa elementar neste processo, devendo ter em consideração o aparecimento de novas metodologias de ação que irão favorecer o sucesso escolar, pessoal e social. Enquanto futura professora, devo planear situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, apelando a diferentes recursos e estimulando cada uma das crianças, dando-lhes o devido apoio para que estas cheguem à conclusão que procuram.

O trabalho de projeto deve ser aplicado com uma estratégia do aluno e não só para o aluno, onde este se torna o principal sujeito da ação e o produtor do seu próprio conhecimento. Neste sentido, é muito importante que todos os alunos se sintam envolvidos no projeto, permitindo o aproveitamento de todas as potencialidades desta metodologia de trabalho. De acordo com Murga (2018), esta metodologia favorece a “aprendizagem cooperativa”, “a autonomia e metacognição”, e o “desenvolvimento de habilidades e competências” (p. 53).

Tal como defendem Moura & Barbosa (2006, citado em Braz, 2013), o trabalho de projeto pressupõe uma metodologia que deve estar em consonância com as conceções sobre o desenvolvimento de projetos em geral, de modo a que as crianças, ao desenvolverem os projetos, estejam a desenvolver, ao mesmo tempo, conhecimentos e habilidades. Aliás, podemos dizer que, o trabalho de projeto, quando bem projetado e executado, propicia a alegria em aprender e em descobrir, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação integral do ser humano.

4.4. A escolha do tema – A interação entre crianças e idosos

A interação entre os idosos e as crianças sempre foi um tema que me fascinou pela genuinidade e simplicidade assumida por ambos os grupos, e pela contribuição no enriquecimento pessoal de cada um deles. Além disso, é importante referir que a colaboração de outros membros da comunidade, “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30).

As relações entre gerações diferentes são uma dinâmica muito importante para a evolução de uma sociedade interativa, crítica e solidária. Estas relações permitem, segundo Grande (1994, citado em Lourenço, 2014), que as crianças “encontrem referências aos valores universais na fase de construção da personalidade e de modelação de carácter” (p. 23). De acordo com Silva et al. (2016):

[...] é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz [...], os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p. 33).

Assim sendo, torna-se fulcral refletir acerca dos benefícios que a educação intergeracional acarreta, não só para as crianças, como para os idosos, proporcionando o desenvolvimento de possibilidades específicas dessas faixas etárias.

Os projetos intergeracionais representam um instrumento para o desenvolvimento da comunidade e inclusão social. De acordo com Canejo (2018), todas estas iniciativas, que evidenciam a troca de experiências entre gerações, surgem numa visão integrada do processo educativo, onde a criança se desenvolve em interação com o outro e com o meio. Para além disso, este tipo de abordagem procura diminuir as perdas do processo de envelhecimento dos idosos contribuindo para o reconhecimento deste grupo e fomentando a partilha de valores e conhecimentos.

Esta partilha recíproca tem ainda como objetivo reavivar brincadeiras e jogos tradicionais, desenvolver novas habilidades e promover o trabalho cooperativo ao longo da vida.

Apesar de todas as diferenças entre as gerações, a interação entre os idosos e as crianças requer o respeito mútuo que se traduz numa expansão do valor da igualdade na

vida social. De acordo com a opinião de Lopes, (2008, citado em Canejo, 2018), o resultado desta interação é o estabelecimento de uma relação de coeducação.

- Os Jogos Tradicionais aplicados com crianças

Com a emergência das novas tecnologias, que prevalecem entre as preferências lúdicas das crianças da atualidade, “o imaginário infantil começa a cair no esquecimento de uma nova sociedade que assiste à era da *internet*” (Moreira, 2008, p. 6). Os jogos tradicionais, cada vez mais esquecidos pelos jovens, caracterizam-se por elementos marcantes da nossa cultura popular que “constituem valores pedagógicos, recreativos, desportivos e de organização, considerados indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos” (Moreira, 2008, p. 5).

Tal como defende Serra (1999, citado em Coimbra, 2007), “o jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações. A permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos é um bom indicador da sua importância” (p. 1).

Por norma, estes jogos tradicionais são transmitidos por um processo natural, passando de geração em geração, dos mais velhos para os mais novos, onde o processo de aprendizagem se realiza através da observação e imitação.

- As novas tecnologias na 3.^a geração

Há ainda alguns preconceitos relativamente aos idosos e às suas necessidades tecnológicas. Tal como afirma Cutler (2006, citado em Gil & Amaro, 2011), os idosos lutam com a imagem corrente que associa as Tecnologias de Informação e Comunicação aos jovens e não se reconhecem como um potencial grupo de utilizadores. De facto, os jovens da realidade atual dominam as tecnologias de uma forma muito natural, ao contrário da maioria dos idosos que não se enquadram nesta evolução.

No entanto, tal como defende Borges (2008, citado em Gil & Amaro, 2011) é fundamental que as tecnologias representem uma abordagem centrada nas pessoas, implicando que os idosos sejam incluídos nos processos de investigação e que as suas vozes sejam ouvidas, para que as suas necessidades individuais possam ser satisfeitas.

A utilização das tecnologias neste grupo etário pode representar um meio facilitador de resolução de problemas. No entanto, de acordo com Seldwyn et al. (2006, citados em Gil & Amaro, 2011) é necessário que os sistemas informáticos se tornem úteis

e que exista uma formação adequada às necessidades dos idosos para que estes comecem a fazer parte da idade da informação.

4.5. Desenvolvimento do Projeto

4.5.1. Problema

- Como desenvolver a aprendizagem mútua entre as crianças e os idosos?

4.5.2. Problemas parcelares

- O que fazer para combater a solidão nos idosos?
- Quais as diferenças/semelhanças entre as duas gerações: crianças e idosos?
- Como promover a interação entre a criança e o idoso? Quais as estratégias a adotar?
- Como aplicar jogos tradicionais com crianças?
- Como ajudar os idosos na utilização das novas tecnologias?

4.5.3. Destinatários

- Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: alunos dos 3.º e 4.º anos e o grupo de idosos.

4.5.4. Entidades Envolvidas

- Autarquia;
- Escola do 1.º Ciclo do EB;
- Lar de idosos.

4.5.5. Motivação e Negociação

Nesta etapa, pretende-se que os alunos se envolvam no projeto de uma forma lúdica e dinâmica. Numa tarde a escolher pelo professor, os alunos irão assistir a uma curta metragem de Laura Setwart chamada *Blooby* que retrata a solidão de um idoso. Nessa mesma tarde, todos os alunos deverão debater sobre a curta metragem que assistiram. O professor deve dar tempo para que os alunos se sintam confortáveis com o tema, devendo assumir o papel de orientador. Deste modo, o docente deve dar rumo aos pensamentos dos alunos, levando-os, de uma forma autónoma, aos problemas parcelares do projeto. A negociação será feita de forma a adaptar as etapas planeadas às expectativas e interesses dos alunos.

4.5.6. Objetivos Gerais

- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver a aprendizagem cooperativa;
- Promover atividades de investigação e experimentação;
- Inculcar a importância de ouvir o próximo;
- Desenvolver uma participação ativa na sociedade.
- Aprender a investigar, questionando-os sobre o que pesquisar e onde pesquisar;
- Habilitar o aluno para apresentar os resultados da sua investigação;
- Desenvolver o pensamento crítico dos alunos;
- Promover a utilização das tecnologias da comunicação.

4.5.7. Objetivos Específicos

- Inculcar a interação entre os idosos e as crianças;
- Promover uma aprendizagem recíproca entre os pilares deste projeto;
- Explorar as novas tecnologias e as suas potencialidades;
- Proporcionar aos alunos o contacto com a sabedoria popular;
- Identificar as motivações, expectativas e aprendizagens que surgem na participação em atividades intergeracionais;
- Desenvolver nos alunos um sentido de respeito em relação aos idosos.

4.5.8. Planeamento

1.ª etapa – Debate de ideias – Nesta etapa as crianças terão como proposta a realização de uma pesquisa individual sobre o tema. O professor deve lançar desafios/questões para que as crianças possam investigar e depois apresentar à restante turma, tais como:

- De que forma podemos promover a interação entre idosos e crianças?
- Acham que as duas gerações em análise podem aprender de uma forma mútua?

Este trabalho deve possibilitar a envolvimento dos alunos no projeto assim como a discussão de ideias entre eles. Com a informação recolhida, ao longo de um mês, o professor deve salvaguardar uma tarde por semana para a troca de ideias entre os alunos.

2.ª etapa – Diz-me quem és! – A concretização desta etapa só será possível após a realização de um protocolo com a entidade cooperante (lar de idosos mais próximo). Este protocolo permitirá a visita das crianças ao lar, em dias a agendar.

Designei esta etapa por “Diz-me quem és!” porque é neste momento que ocorre o primeiro contacto entre os idosos e as crianças, no qual estes irão fazer uma apresentação

pessoal. Este encontro irá ocorrer no lar de idosos e tem como objetivo proporcionar momentos de convivência e enriquecimento pessoal. Para tal, serão realizados debates e jogos de quebra-gelo. No final do dia, iremos realizar um lanche convívio, organizado previamente pelos alunos, sendo que para tal será necessário alertar os encarregados de educação para a necessidade de trazerem alguns doces ou salgados para partilhar com os intervenientes.

3.ª etapa – Aprendendo em conjunto – Esta etapa irá decorrer uma vez por mês, ao longo do ano letivo e é a fase com mais peso em todo o projeto. Nesta pretende-se que a turma organize possíveis atividades para implementar e dinamizar com os idosos, tais como:

- Realizar jogos em grupo, como por exemplo: lengalengas, trava-línguas, anedotas, adivinhas e algumas canções (as canções devem ser recolhidas pelos alunos com a ajuda da professora de música cooperante);
- Realizar jogos em pares: jogo da memória, jogos de mãos (“soco-soco”; “com quem será”; “fui à caixa das bolachas”);
- Ensinar inglês (jogo de palavras) – este jogo deverá ser feito com o auxílio da professora cooperante de inglês, com intuito de alargar o vocabulário dos alunos e, posteriormente, dos idosos;
- Interação entre os pares recorrendo às novas tecnologias. Para esta atividade, caso seja possível, os alunos deverão trazer de casa um *tablet* ou um telemóvel;

Por sua vez, os idosos vão transmitir os seus conhecimentos acerca de atividades/passatempos que dominem, junto das crianças, como por exemplo:

- Crochê;
- Jogos de tabuleiro;
- Cartas;
- Jogos tradicionais: jogo da malha; jogo da velha, jogo do burro (...);
- Atividades de culinária;
- O trabalho na horta (técnicas de agricultura);
- Anedotas.

A convivência contempla tudo aquilo que os alunos e os idosos considerem importante para o seu desenvolvimento. A intencionalidade pedagógica destes momentos reforça-se pelos benefícios atingidos por ambas as gerações.

Ainda nesta etapa, a professora irá sugerir estratégias para atividades em conjunto:

- A troca de correspondência: o aluno irá escrever uma carta para um idoso à sua escolha e o idoso irá responder – a realização desta atividade (por parte do aluno) será feita na disciplina de Português, seguindo a estrutura formal da carta. Esta atividade pretende praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;
- Dia de exercício físico ao ar livre: esta atividade será realizada em parceria com o professor de Educação Física, que deve ajudar a turma na seleção de exercícios/atividades simples que irão realizar com os idosos.

4.ª etapa – Espetáculo final – Esta etapa irá realizar-se no último mês do ano letivo. No entanto, ao invés do que aconteceu anteriormente, neste mês será feita uma visita por semana, para ser possível organizar um espetáculo final. A Expressão Dramática/Teatro, enquadrado na Educação Artística, deve promover estratégias que envolvam a interpretação do texto e conseqüentemente a dramatização de uma ação.

Para a organização deste espetáculo os alunos irão escrever um texto dramático, na escola, refletindo todo o ano letivo e todos os momentos passados com os idosos. O professor deverá orientar as crianças, direcionando-as e auxiliando-as em todas as dificuldades encontradas. Na construção do guião para o teatro, realizado na disciplina de Português, os alunos serão alertados de que as falas dos idosos devem ser poucas e muito simples.

Na primeira visita desse mês, ao lar, as crianças irão apresentar o teatro que escreveram e fazer as alterações necessárias, de acordo com a opinião dos idosos. As três visitas restantes serão ocupadas com os ensaios e a organização dos espaços. Todos os adereços necessários para a decoração do espaço devem ser idealizados no lar, com a ajuda dos idosos, e concebidos na escola, no tempo direcionado para a Educação Artística, mais concretamente em Artes Visuais. No entanto, e se possível, os idosos também poderão fazer parte desta etapa de criação, com algumas tarefas mais simples atribuídas pelos alunos.

Este momento servirá para concluir o projeto e mostrar aos pais e a toda a comunidade escolar os resultados do mesmo. Para isso, o professor titular terá de marcar o dia do espetáculo previamente, para poder transmitir a informação aos encarregados de

educação que terão de se deslocar ao lar, onde se realizará o espetáculo.

4.5.9. Recursos

Recursos Materiais

- Transporte das crianças para o lar de idosos;
- Combustível para o transporte;
- Lanches para os dias em que as crianças se irão deslocar ao lar;
- Projetor portátil para a visualização da curta metragem;
- Livros para consulta;
- Materiais para jogos tradicionais;
- Telemóveis/*Tablets*;
- Jogos de tabuleiro.

Recursos Humanos

- Comunidade educativa – Alunos do 3.º e 4.º anos; diretor da escola; professor titular; encarregados de educação;
- Entidade local – lar de idosos;
- Motorista.

4.5.10. Produtos Finais

4.5.11. Avaliação

O processo da avaliação é um ponto crucial em qualquer projeto e deve realizar-se ao longo do mesmo, permitindo a perceção do trabalho desenvolvido. Tal como defende Gambôa (2011), a “avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto (p. 57).

Do processo

A avaliação irá decorrer ao longo do projeto, mais precisamente nas reuniões que servirão para fazer o balanço de todas as ocorrências.

Com o objetivo de analisar o nível de contentamento dos alunos, os entraves encontrados, o desempenho dos participantes, o professor deve marcar uma reunião, mensalmente, onde serão registadas as opiniões da turma face ao projeto que estão a implementar. A realização destes debates deve contar com diversos instrumentos de

avaliação, nomeadamente: *PowerPoints*; palavras chave para debater e uma caixa de sugestões.

Do produto final

A avaliação do produto final contará com o preenchimento de um questionário (Anexo 16) por parte dos participantes do projeto (idosos e crianças).

4.6. Calendarização

O quadro 17 apresenta a calendarização do projeto.

Quadro 17 – Calendarização do projeto

	1.º período				2.º período			3.º período		
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Motivação e negociação										
1.ª etapa										
2.ª etapa										
3.ª etapa										
4.ª etapa										
Avaliação										

4.7. Considerações Finais

Após a elaboração deste projeto fica a vontade de o pôr em prática. Dos vários objetivos enunciados, o principal é aproximar a criança do idoso de forma a combater a solidão destes intervenientes e potenciar valores e atitudes nas crianças. Além disso, esta proposta pretende motivar a criança para a investigação, tornando-a capaz de realizar pesquisas, debater ideias, tomar decisões e refletir acerca dos seus atos. Desta forma, o professor deve representar um ouvinte e mediador, responsável por orientar os pareceres dos seus alunos. Sanches (2001) caracteriza a metodologia de trabalho de projeto como uma prática efetiva e acrescenta que “na base de tudo está também a capacidade de ouvir os alunos” (p. 78).

Como futura profissional de Educação, considero crucial fomentar atitudes positivas e valores essenciais nos alunos. Existem várias formas de os incentivar a agir de forma congruente tendo em conta o contexto atual em que vivemos. Numa sociedade cada vez mais envelhecida é importante torná-la mais viva, procurando estratégias que ajudem a colmatar, em parte, a solidão causada pelo envelhecimento. Na minha perspetiva, esta proposta de projeto é uma ótima forma de ajudar os alunos a sentirem-se úteis e capazes de fazer a diferença, de forma muito positiva, na vida de alguém. Para tal, devemos despertar no aluno um cidadão consciente participativo, solidário e autónomo.

De forma a criar elos de ligação entre os agentes deste projeto, os alunos deverão criar estratégias diversificadas junto dos idosos proporcionando um ambiente harmonioso e de bem-estar para todos. A participação dos alunos é um direito inalienável, por isso, todas as estratégias referidas nas etapas do projeto são apenas sugestões. Os alunos irão dar a sua opinião e sugerir novas ideias e atividades que gostariam de aplicar. Tal como refere Wolfe (2004, p. 137), “observar alunos muito envolvidos numa actividade é sempre um cenário recompensador”. Para além disso, os projetos têm um enorme potencial para a promoção do desenvolvimento da autoaprendizagem.

Gostaria de ressaltar a importância dada à Educação pela Cidadania contemplada na Direção Geral de Educação (2013), que a define como uma área que favorece a “formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (p. 1). Esta vertente da Educação deve ser cada vez mais valorizada e posta em prática em diversas situações do quotidiano dos alunos. E essa valorização “tem que começar por nós próprios para poder chegar aos outros” (Sanches, 2001, p. 86).

Reflexão – Considerações Finais

Tal como refere Shulman (1993, citado em Martins, Pires e Sousa, 2019), não aprendemos da experiência, mas sim da reflexão que fazemos sobre ela. A realização deste Relatório evidencia as práticas observadas e realizadas ao longo do Estágio Profissional e, apesar de já ter sido referida a importância que este representa para a formação inicial de professores, devem ser destacadas as múltiplas aprendizagens que tanto caracterizam este período.

O Estágio foi, sem dúvida, uma componente decisiva no meu desenvolvimento humano e profissional. No entanto, é importante referir que “o ofício de professor é, diferentemente de todos os outros, aprendido antes de haver uma opção vocacional, é aprendido de modo implícito e num período prolongado” (Formosinho, 2009, p. 99). Naturalmente, “o estudante de formação inicial tem já uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor” (*ibidem*). Assim, compete à instituição de formação “analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício do professor” (p. 100).

Os professores orientadores cooperantes desempenharam um papel fulcral no processo da reconstrução dessas aprendizagens. E, ao longo dessa reestruturação, ajudaram-me, não só a enfrentar desafios, mas, sobretudo, a vencer obstáculos. De acordo com Durão e Almeida (2017), “a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite que o futuro educador/professor desenvolva as competências e atitudes necessárias a um desempenho eficaz, consciente e responsável” (p. 74).

A Escola Superior de Educação João de Deus proporcionou, sempre, o contacto com práticas educativas diferentes, permitindo alargar o meu reportório de experiências. Porém, esse contacto só se torna enriquecedor quando somos capazes de observar e refletir sobre essas práticas. Tudo isso torna possível a autoanálise, com o objetivo de melhorar e inovar as nossas práticas em contexto de sala de aula.

De todos os contextos, nos quais estive inserida, tenho que destacar o estágio que realizei no Brasil, em João Pessoa, no estado da Paraíba, numa escola pública. Essa oportunidade ensinou-me algo muito importante que irei, decididamente, aplicar nas minhas práticas enquanto futura docente. Um professor feliz faz os alunos felizes, e, quando um professor está entusiasmado para ensinar, os alunos ficam entusiasmados para aprender. Esse ensinamento foi crucial para o meu desenvolvimento humano e, tal como refere Sanches (2001), “todos gostamos de conviver com pessoas bem dispostas” e por

vezes “confunde-se boa disposição com falta de autoridade e não tem nada a ver” (p. 56). Na perspetiva de Estanqueiro (2010), “um professor competente exerce a sua autoridade sem cair nos extremos do autoritarismo ou da permissividade” (p. 79). Eu acredito que, tal como em quase tudo na vida, o segredo está no equilíbrio. Assim como refere o autor supracitado, “é indispensável equilíbrio entre o controlo e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afecto” (p. 81).

Para além disto, todos os momentos pedagógicos observados e realizados em contexto de estágio, desenvolveram a minha capacidade de entendimento em relação ao impacto que os valores dos docentes desempenham no processo educativo. As crianças veem os professores como um exemplo a seguir e, tendo isso em consideração, é muito importante que o professor, consciente da sua condição de modelo, afirme “os valores em que acredita sem querer impô-los, mostrando coerência entre o que diz e o que faz, entre as palavras e as ações” (Estanqueiro, 2010, p. 108). Além disso, tal como refere o mesmo autor, “os valores fazem parte da alma da educação” (p. 99).

Exercendo um ato de complementaridade, a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional e a prática supervisionada promoveram a investigação e, conseqüentemente, o contacto com diferentes perspetivas da Educação. Esse contacto contribuiu para muitas das aprendizagens feitas ao longo deste Mestrado Profissionalizante. Ensinou-me a planificar melhor e a pôr em prática as estratégias propostas; ajudou-me a compreender o conceito de avaliar e fez-me refletir acerca da importância de implementar o trabalho de projeto em contexto educativo.

Planificar é ir mais além daquilo que queremos ensinar; planificar implica uma seleção de estratégias que ajudem o aluno a aprender. Num seguimento lógico, a avaliação surge com o objetivo de perceber se essas estratégias foram ou não as melhores para que o aluno aprendesse. Consoante o *feedback* dado pelo aluno, o professor deve repensar nas estratégias e recursos utilizados para uma regulação dos processos de aprendizagem. Ou seja, a avaliação não pretende classificar os alunos, mas sim avaliar a abordagem feita pelo professor para ensinar determinado conteúdo. Para isso, é necessário estabelecer conexões entre o que foi ensinado e o que foi aprendido.

Este trabalho permitiu-me olhar para a metodologia de projeto como um potencial de arranque para o desenvolvimento de várias dimensões do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tal como é referido nesse documento (Ministério da Educação, 2017), os alunos mobilizam valores e competências que lhes permitem tomar decisões livres e fundamentadas e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa,

consciente e responsável. Na minha perspectiva, o trabalho de projeto é uma metodologia muito eficaz para o desenvolvimento de todas essas competências, articuladas com princípios e valores que representam elementos chave para o desenvolvimento integral do aluno.

Pelas razões mencionadas anteriormente, a elaboração da proposta de projeto, apresentada no último capítulo, despertou em mim a vontade de aprender mais sobre esta metodologia e de ajudar a construir um plano anual de atividades numa escola. Porque, tal como defende Sanches (2001), o trabalho de projeto propicia nas “dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e de estar, gera mais competências, desenvolve a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, donde o saber, o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer encontram aí a complementaridade necessária” (p. 77).

Todavia, tendo sido este o meu primeiro trabalho científico, não posso deixar de refletir sobre as limitações com que me deparei ao longo da realização do mesmo. O principal obstáculo foi, sem dúvida, a doença que, em poucos meses, se espalhou por todo o mundo: a Covid19. Este problema, que ainda hoje enfrentamos, condicionou, em parte, a realização deste relatório uma vez que limitou o meu acesso aos livros e autores que tanto sustentaram as minhas ideias. No entanto, tentei sempre encarar esse problema como um desafio e encontrei fontes muito interessantes *online* que me ajudaram a ultrapassar este obstáculo.

Além do mencionado, este problema promoveu o trabalho cooperativo e a partilha de ideias entre colegas. Evidentemente, o trabalho conjunto é sempre mais enriquecedor e influencia, de forma bastante positiva, a confiança e a segurança que deposito nas minhas próprias capacidades. Estanqueiro (2010) acrescenta que “a competência para trabalhar em equipa, de forma organizada, é fundamental para toda a vida” e “traz sucesso pessoal e profissional” (p. 22).

Outro dos problemas com que me deparei no período de confinamento foi a desmotivação gerada pelo ensino a distância. Na minha opinião, educar é um ato que envolve muito mais do que uma câmara ligada e uma voz que sai de uma máquina. Educar implica interação pessoal entre os intervenientes, e as novas tecnologias não têm capacidade para substituir isso. Não obstante, acho que desenvolvi mais competências para trabalhar com as TIC e aprendi imenso sobre as suas potencialidades.

Seria completamente impensável não referir todas as aprendizagens que pautaram a minha evolução ao longo destes anos. Contudo, há, obviamente muito espaço para novas aprendizagens, até porque, como diz o provérbio, “o saber não ocupa lugar”. Por isso,

gostava muito de, mais tarde, fazer uma pós-graduação no ramo da literatura infantil para aprofundar os meus conhecimentos nesta área. O acompanhamento docente que tive ao longo da unidade curricular de Literatura Infantil despertou em mim o gosto por esta arte e fez-me refletir acerca do impacto positivo que uma boa orientação literária pode ter no futuro do aluno enquanto cidadão ativo numa sociedade.

Consciente do percurso que fiz até aqui, sinto-me capacitada para exercer a profissão que eu escolhi e permanecer em aprendizagem ao longo da minha vida. Como disse Matilde Rosa Araújo numa entrevista, “a alegria é uma espécie de mar que pode estar ao nosso lado”. Eu tenho a certeza que esse “mar” será representado por todas as crianças que comigo se cruzarem, e creio que muito daquilo que não aprendi, vou aprender com este maravilhoso público. O ciclo que agora se fecha é apenas um impulso para um novo ponto da viagem.

Referências Bibliográficas

- Abenta, C. A. S. (2014). *Estimular a imaginação e a criatividade recorrendo à literatura para a infância*. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Aguiar e Silva, V. M. (2002). Há um tempo para formar o leitor. *Palavras*, 21, 19-25.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo - conceções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Almeida, J. M. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP. In J. M. Alves & C. Palmeirão (coord.). *Promoção do sucesso educativo – Estratégias de inclusão, inovação e melhoria*. (pp. 144-166). Porto: Universidade Católica Editora. E-book ISBN · 978-989-8835-13-0
- Alves, M., P., & Ketele, J., M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M., H. (2012). *Sim, a história é importante: O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto: Porto Editora. Recuperado de https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Arends, R., I. (2008). *Aprender a ensinar*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, M. M. S. D. (2015). *Oprah winfrey – A arte de comunicar*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.
- Bastos, G. (1992). Para uma pedagogia da leitura: o papel da literatura infantil e juvenil. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*. ISSN 0872-0738. N.º 2, p- 29-35.

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares - matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Braz, F. S. L. M. (2013). *Projetos e trajetórias (con)sentidos*. (Tese de mestrado). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24978/1/CD.pdf>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do ensino do português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. F. (2009a). *A importância de materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, I. I. F. (2016). *Relatório de estágio profissional: A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Canejo, F. S. M. (2018). *Os contributos das relações intergeracionais na formação pessoal e social da criança*. (Tese de mestrado). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23876/1/Mafalda%20Canejo%20-%20ESE.pdf>
- Carvalho, A., & Santos, M. R. (1995). *Pedagogia de intercâmbios escolares: da correspondência às classes de descoberta*. Porto: Porto Editora.
- Catanon, G. A. (2005). Construtivismo e ciências humanas. *Ciências e Cognição*, Volume 05: 36-49. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v05/m22542.pdf>
- Circular no.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 4 de abril. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliao_epe.pdf

- Coimbra, P. M. P. A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14519/2/38185.pdf>
- Consiglieri, J. (2017). A gramática da cor na educação estética e artística. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 56-65. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf
- Cordeiro, S. C. R. C. (2014). *Organização e tratamento de dados recolhidos nas rotinas das crianças na sala dos quatro anos*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Costa, M. M. P. (2013). *Relatório de estágio profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 13 de abril (Declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública).
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.
- Diniz, M. A. (1994). *As fadas não foram à escola*. Porto: ASA.
- Direção-Geral de Educação. (2013). *Educação para a cidadania – Linhas orientadoras*. Ministério de Educação e Ciência: Lisboa.
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial - Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70 – 89.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Faria, E. (2007). *O estudo do meio como fonte de aprendizagem para o ensino da história – conceções de professores do 1.º CEB*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, R. F. M. (2014). *A resolução de problemas e o cálculo mental na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Uma reflexão em contexto de estágio*. Açores: Departamento de Ciências da Educação.

- Fonseca, V. (2017). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 6-25.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho. (coord.). *Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação* (pp. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Gil, H., & Amaro, F. (2011). *Currículo geronto digital: os idosos e a sociedade de informação e do conhecimento*. Atas/VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Recuperado de <http://cursolidia.ie.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2016/01/texto-2-2011-GilAmaro.pdf>
- Giordan, M. (1999). *O papel da experimentação no ensino de ciências*. Química Nova na Escola, 10, 43-49.
- Gomes, A. (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres e Abreu, LDA - Editores.
- Gomes, J. A. (2005). *A oficina de João Pedro Mésseder – algumas notas para professores*. Recuperado de: <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4438/2/Gomes.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3.^a edição). Lisboa: Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kirschner, P., & Neelen, M. (2019). *Para aprender em todas as idades, escute e olhe – os benefícios da codificação visual*. Recuperado de

<https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/para-aprender-em-todas-as-idades-escute-e-olhe-os-beneficios-da-codificacao-dual>

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Didel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015a). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015b). *Eu, professor, pergunto - 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2016). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, R. M. P. (2014). *Institucionalização do idoso e identidade*. (Tese de mestrado). Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9205/1/Paulo%20Manuel%20da%20Rocha%20Louren%C3%A7o.pdf>
- Macedo, E. (2004). *Prazer de fazer – o lúdico pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção?* Porto: Porto Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho. (coord.). *Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, M., Almeida, J., M., & Domingos, A. (2018). Um olhar sobre lideranças intermédias – Contributos para a melhoria organizacional e aprendizagem dos alunos. *Revista Científica para o Desenvolvimento*, 6, 58-89.
- Magalhães, V. F. (2016). “Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo e Luísa Ducla Soares: vozes emblemáticas da poesia portuguesa para a infância”. Sarmiento. *Anuario Galego de Historia da Educación*, n. 20. Universidades de Galicia (A Coruña, Santiago de Compostela e Vigo), pp. 79-107. Recuperado de <http://revistasarmiento.com/sidonio-muralha-matilde-rosa-araujo-e-luisa-ducla-soares-vozes-emblematicas-da-poesia-portuguesa-para-a-infancia>

- Magalhães, V. F. (2005). A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: Fazer de gente divertida uma gente crescida. *No branco do sul as cores dos livros – Encontros sobre a literatura para crianças e jovens*. Beja: Editorial Caminho.
- Magalhães, V. F. (2015). *A coleção Luísa Ducla Soares – para um crescimento estético, informado e crítico das crianças*. Recuperado de: https://www.portoeditora.pt/conteudos/acolectaoluisaducloasoares_violantemagalhaes.pdf
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e de professores, supervisão e pensamento crítico. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (coord.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. (pp. 73-92). Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Martins, C., & Pires, M. V. (2019). A reflexão escrita nos relatórios finais de estágio: um estudo na formação inicial de professores. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (coord.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. (pp. 165-197). Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. (1.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. (2.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação.
- Melo, M., C. (2005). *A expressão dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2019). Formação e reflexividade dos formandos na prática supervisionada. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional*. (pp. 41-72). Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_3a_ff_18de_julho_rev.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/1_ciclo/3_estudo_do_meio_cp.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Expressão Dramática/Teatro*. Recuperado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/ae_1oc_teatro.pdf

Moreira, S. (2008). *A brincar também se aprende – Jogos tradicionais infantis*. ADAE, Câmara Municipal da Batalha, Escola Profissional de Artes e Ofícios Tradicionais da Batalha: Leiria.

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Murga, M. M. (2018). Trabalho por projetos. In P. Campaño, M. J. D. Aguado, A. Jubete, M. M. Murga & M. Serrano (coor.). *Manual de formação docente*. (pp. 44-111). Lisboa: Santillana.

- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Orgs.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. (pp. 157-185). Braga: Universidade do Minho.
- Pennac, D. (1994). *Como um romance*. Edições ASA.
- Pérez, M. R. (2012). *Aprendizagem e curriculum - didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pombo, O. (2006). *Unidade da ciência: programas, figuras e metáforas*. Charneca da Caparica: Edições Duarte Reis.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (1992). Reflexões genéricas sobre o estatuto da didática da literatura. *O Professor*, 26, 40-44.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, I. R., & Clemente, J. P. (2018). Uma escola já sem toque, mas com um toque de afeto, de liberdade, unidade e criatividade. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.). *Escola e mudança*. (pp. 76-93). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, S. I. M. (2012). *Atividades intergeracionais – O impacto das atividades intergeracionais no desempenho cognitivo dos idosos*. (Tese de mestrado).
- Recuperado de

https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13657/3/Tese_Intergeracionalidade.pdf.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. (2013). *A consciência fonológica: uma questão de práticas consistentes e sistemáticas*. Atas/V Congresso Mundial de Educación Infantil & Formación de Educadores. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4893/1/ConscienciaFonologica.pdf>
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de doutoramento). Recuperado de Repositório Comum.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sepúlveda, L. (1993). *O velho que lia romances de amor*. Porto: Edições ASA.
- Sequeira, L., Freitas, P. J., & Nápoles, S. (2009). *Números e operações – Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, I. L. (Coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio ao educador de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica – uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A., B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Teiga, M. A. S. (2012). *As relações intergeracionais e as sociedades envelhecidas*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de scaffolding – A sua aplicação em educação pré-escolar. *Revista Inovação*, 12 (2), 7-24.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, J.,... Alves, S. (2012). *Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Willingham, D. (2020). *Os materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem dos alunos?* Recuperado de <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/os-materiais-manipulaveis-favorecem-a-aprendizagem-dos-alunos>
- Wolfe, P. (2004). *A importância do cérebro – Da investigação à prática na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1

Representação da órbita para a atividade sobre o sistema solar – 4 anos



Material utilizado para a atividade sobre o Sistema Solar (ginásio)

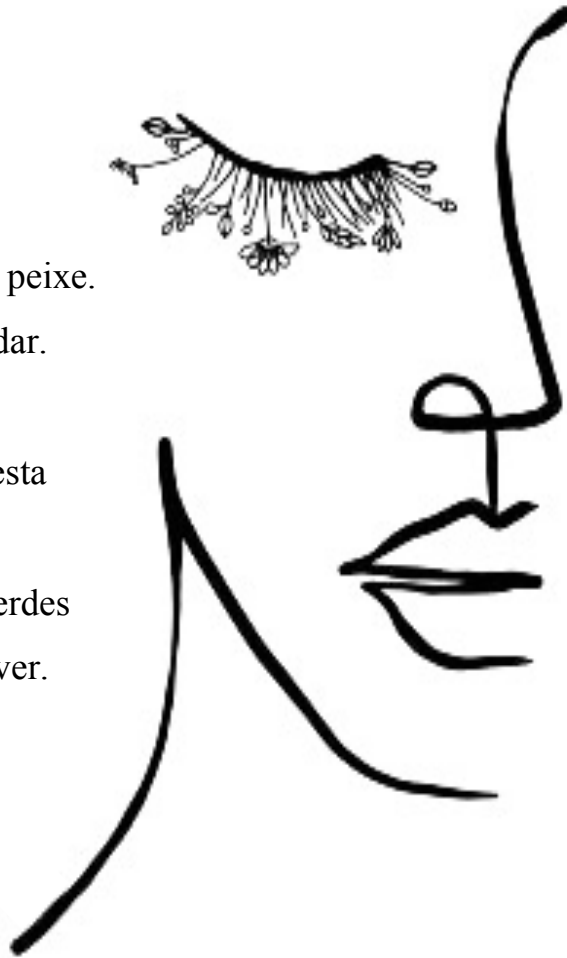
Anexo 2

Poema “Olhos”, da autora Luísa Ducla Soares – 4.º ano

Olhos

Azul é a cor dos rios,
Das lagoas e do mar.
Ai; quem me dera ser peixe.
Pra nos teus olhos nadar.

Na **verde**, verde floresta
Há lagartos a correr.
Parecem teus olhos verdes
Espreitando para me ver.






Castanhas são as castanhas
Da cor da terra e dos paus.
Mas os teus olhos castanhos
Para mim são duas naus.

Os olhos **negros** são noite
Com estrelinhas a piscar.
Só vejo nascer o dia
Na noite do teu olhar.

Anexo 3


Produto final da narrativa elaborada pelo grupo da faixa etária dos 4 anos

O Mágico João


Era uma vez um  que, certo dia foi à dar um mergulho. Quando saiu da água colocou os  para se proteger do sol. Passadas umas horas apareceu um  que lhe perguntou:

- "O que estás aqui a fazer?"


- " Vim apanhar sol para ficar mais moreno!" respondeu o mágico.

O mágico decidiu contar uma história ao monstro para ele dormir. Depois de ele adormecer fez uma magia e apareceu um . O mágico João pôs o monstro no castelo.

Mais tarde, apareceu o avô vilhote  do feitiço e ficou com ele a apanhar sol.

Entretanto o monstro acordou. Mas, quando estava a descer as escadas do castelo caiu, e mago  e o mágico viram o monstro a cair e ligaram para



No final do dia, a  foi buscar o monstro ao hospital e ficaram felizes para sempre.

Narrativa presente na Panificação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo 4

Folha de registos – Tintas Biológicas – 5 anos

Folha de registos – Tinta Biológica



Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Introdução

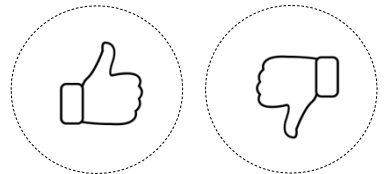
O fruto é um dos constituintes de uma planta completa e contém as sementes que dão origem a novas plantas.

2. Questão-problema

2.1. Será possível fazer tinta através do morango?

3. Previsões

3.1. Pinta a imagem de acordo com o que achas que irá acontecer.



4. Material

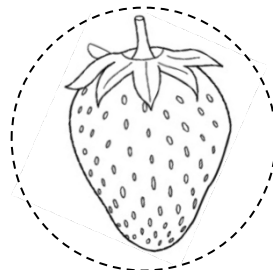


5. Procedimentos

- 5.1. Colocar os morangos no almofariz;
- 5.2. Esmagar os morangos até obter o sumo;
- 5.3. Verter a mistura para o coador;
- 5.4. Juntar 3 colheres de sopa de açúcar ao preparado;
- 5.5. Dissolver a mistura com auxílio da água.

6. Resultados

6.1. Pinta o morango com a tinta obtida.

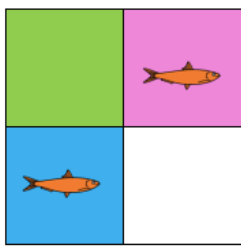


7. Conclusão

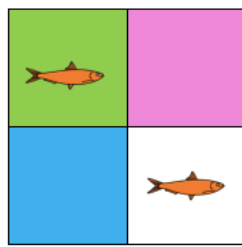
Todos os frutos contém pigmentos responsáveis pela cor. Estes, quando extraídos, podem ter diversas utilidades, tais como a pintura.

Anexo 5

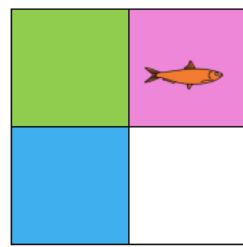
Jogo Didático – Calculadoras *Papy* – 2.º ano



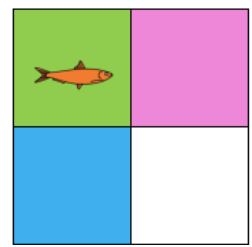
Aluno a (nome)



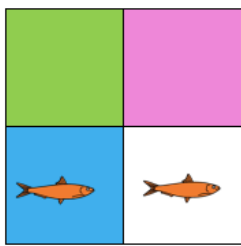
Aluno b (nome)



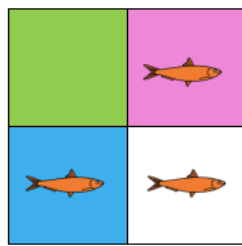
Aluno c (nome)



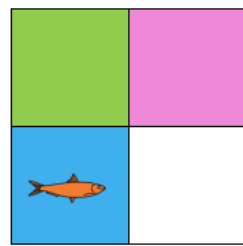
Aluno d (nome)



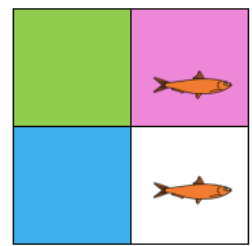
Aluno e (nome)



Aluno f (nome)



Aluno g (nome)



Aluno h (nome)

Anexo 6

Folha de registos – Flutuação dos líquidos – 4.º ano

Folha de registros – Flutuação dos líquidos



Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Introdução

Certamente já experimentaste colocar objetos sobre líquidos e percebeste que eles flutuam ou não consoante a densidade do objeto e do líquido no qual é introduzido. **A densidade é a relação estabelecida entre a massa e o volume de um corpo** (massa por unidade de volume).

Um objeto flutua se a sua densidade for igual ou menor que a do líquido. Caso contrário, se for maior, afunda. E o que acontecerá com líquidos diferentes?

2. Questão problema

2.4. Os líquidos têm diferentes densidades?

3. Previsões

3.1. Faz a correspondência dos líquidos de acordo com a sua densidade, do menos denso para o mais denso.

1	•	• Água
2	•	• Mel
3	•	• Óleo
4	•	• Álcool

4. Material

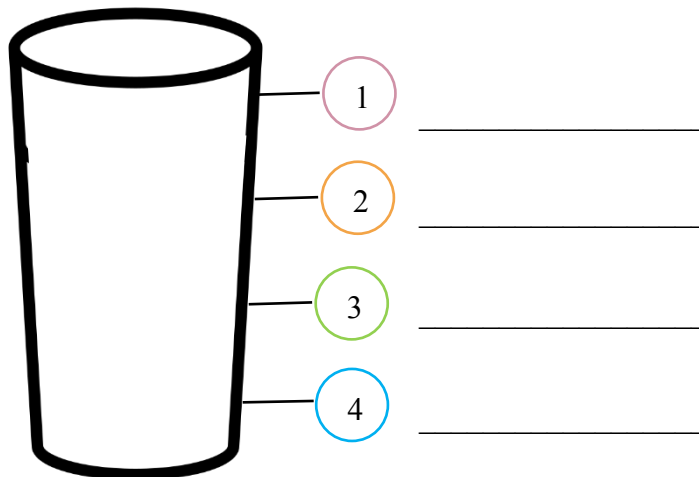
- Recipiente transparente;
- Seringas;
- Água;
- Óleo vegetal;
- Mel;
- Álcool;
- Corante Alimentar.

5. Procedimentos

- 5.1. Coloca os 200 ml de mel dentro do recipiente;
- 5.2. Verte os 200 ml de água sobre o mel;
- 5.3. Adiciona 200 ml de óleo;
- 5.4. Acrescenta 5 gotas de corante aos 200 ml de álcool;
- 5.5. Utilizando a seringa coloca, com cuidado, a mistura que obtiveste no passo anterior dentro do recipiente.

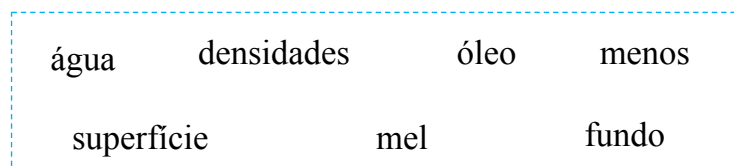
6. Resultados

- 6.1. Divide e pinta as camadas observadas e preenche a legenda.



7. Conclusão

- 7.1. Completa o texto lacunar utilizando as palavras do retângulo.



Os líquidos separam-se em diferentes camadas porque têm _____ diferentes.

Nesta experiência, o líquido mais denso é o _____, por isso ficou no _____. A _____ é menos densa que o mel e mais densa que o óleo. Por sua vez, o _____ é mais denso que o álcool. Este é o líquido _____ denso e por essa razão fica à _____.

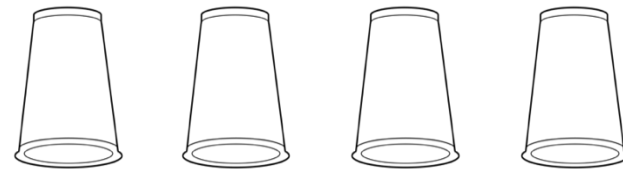
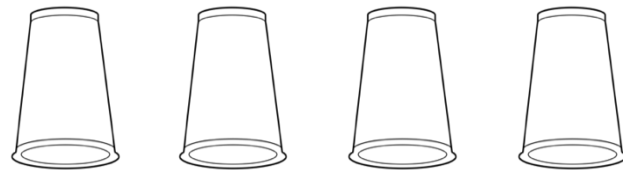
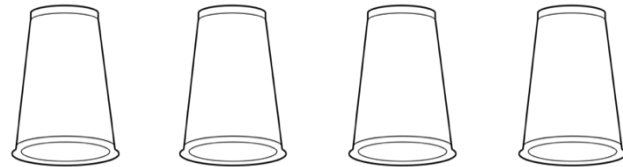
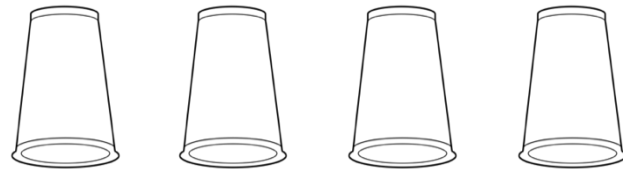
Anexo 7

Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à
Escrita – 5 anos

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Pinta o copo onde achas que está o dado.
 - 1.1. Observa a imagem ditada pelo dado.
 - 1.2. Cola a palavra e a imagem nos respetivos lugares.



Anexo 8

Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos

Grelha de correção					
Parâmetros	1	2	3	Total	Resultado da avaliação
Cotação	4	4	2	10	

Alunos					
A1	2,5	2,5	0	5	Suficiente
A2	2,5	2,5	2	7	Bom
A3	2,5	4	2	8,5	Bom
A4	1	2,5	2	5,5	Suficiente
A5	4	4	0	8	Bom
A6	4	2,5	0	6,5	Suficiente
A7	4	0	0	4	Insuficiente
A8	2,5	4	0	6,5	Suficiente
A9	2,5	4	0	6,5	Suficiente
A10	4	4	2	8,5	Bom
A11	4	2,5	2	8,5	Bom
A12	4	2,5	2	8,5	Bom
A13	4	4	2	10	Muito Bom
A14	4	4	0	8	Bom
A15	2,5	2,5	0	5	Suficiente
A16	1	2,5	0	3,5	Insuficiente
A17	2,5	2,5	0	5	Suficiente
A18	2,5	1	0	3,5	Insuficiente
A19	1	1	2	4	Insuficiente
A20	2,5	2,5	0	5	Suficiente
A21	2,5	2,5	2	7	Bom
Média do grupo	2,86	2,74	0,86	6,45	Suficiente

Anexo 9

Proposta de atividade do Domínio da Matemática – 5 anos

Domínio da Matemática

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Resolve as indicações.

1.1. Pinta os espaços de acordo com o resultado da operação e o código de cores.

2. Descobre o animal escondido.

2.1. Escreve, na linha abaixo, o nome do animal que descobriste.



6; 8; 10;



3; 7; 9



4; 5; 2

						5+1												
			1+3	2+4														
		2+6																
				3+3														
				1+1	5+1													
				4+2	2+3													
				3+1	1+5		5+1	4+1	4+4	4+1	3+3							
				3+3			2+2	3+7	1+3	5+1		4+2						
						2+2		4+2	3+2	2+4	2+2			8+2				
										2+3		5+3						
						2+2												
									2+4									
				1+1							3+2							
				4+4		9+1					6+2							
		2+1			5+2			3+4	4+1	6+3						5+2		
				3+1		2+2					1+4							

Anexo 10

Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Domínio da
Matemática – 5 anos

Grelha de correção								
Parâmetros	1			2	3	4	Total	Resultado da avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.					
Cotação	2	2	2	2	1	1	10	

Alunos								
A1	2	2	1	2	0	0	7	Bom
A2	2	2	2	2	1	1	10	Muito Bom
A3	2	2	2	2	1	0	9	Muito Bom
A4	1	2	0	0	0	1	4	Insuficiente
A5	1	2	2	2	1	1	9	Muito Bom
A6	1	2	2	2	1	1	9	Muito Bom
A7	2	1	2	2	0	1	8	Bom
A8	2	2	2	2	1	0	9	Muito Bom
A9	2	1	2	2	0	1	8	Bom
A10	1	1	2	2	1	0	7	Bom
A11	2	2	2	2	1	1	10	Muito Bom
A12	1	2	1	0	0	1	5	Suficiente
A13	1	1	1	2	1	0	6	Suficiente
A14	2	2	2	2	1	0	9	Muito Bom
A15	1	2	2	2	0	1	8	Bom
A16	1	2	2	0	0	1	6	Suficiente
A17	2	2	2	2	1	1	10	Muito Bom
A18	0,5	0,5	0,5	0	0	0	1,5	Fraco
Média do grupo	1,47	1,69	1,64	1,56	0,56	0,61	7,53	Bom

Anexo 11

Diapositivos do suporte digital utilizado na avaliação da disciplina de
Matemática – Cálculo Mental – 4.º ano

ACABOU O TEMPO!

A

$14 + 9 = ?$

ACABOU O TEMPO!

B

$11 + 29 = ?$

ACABOU O TEMPO!

C

$19 - 6 = ?$

ACABOU O TEMPO!

D

$9 \times 4 = ?$

ACABOU O TEMPO!

E

$7 + 22 = ?$

ACABOU O TEMPO!

F

$7 \times 8 = ?$

ACABOU O TEMPO!

G

$25 - 6 = ?$

ACABOU O TEMPO!

H

$9 \times 8 = ?$

ACABOU O TEMPO!

I

$9 : 3 = ?$

ACABOU O TEMPO!

J

$21 - 7 = ?$

ACABOU O TEMPO!

K

$12 : 6 = ?$

ACABOU O TEMPO!

L

$63 : 9 = ?$

Anexo 12

Tabela de comparação dos resultados obtidos nas quatro operações da
avaliação da disciplina de Matemática – 4.º ano

	Adição	Subtração	Multiplicação	Divisão
N.º questões	3	3	3	3
Alunos				
A1	3	3	0	2
A2	3	2	1	1
A3	3	1	2	3
A4	2	2	0	1
A5	3	3	3	2
A6	2	2	2	3
A7	1	1	1	2
A8	3	1	1	2
A9	2	1	1	2
A10	0	1	0	1
A11	1	1	2	2
A12	3	2	1	2
A13	2	3	1	3
A14	2	2	1	3
A15	2	1	1	2
A16	3	3	2	2
A17	2	3	3	3
Total	37	32	22	36

Anexo 13

Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da disciplina de
Matemática – 4.º ano

Grelha de correção		
Parâmetro	1	Resultado da avaliação
Cotação	0/10	

Alunos		
A1	6	Suficiente
A2	6	Suficiente
A3	8	Bom
A4	4	Insuficiente
A5	8	Bom
A6	8	Bom
A7	4	Insuficiente
A8	6	Suficiente
A9	6	Suficiente
A10	2	Fraco
A11	6	Suficiente
A12	6	Suficiente
A13	8	Bom
A14	6	Suficiente
A15	6	Suficiente
A16	8	Bom
A17	8	Bom
Média da turma	6,24	Suficiente

Anexo 14

Proposta de atividade da disciplina de História em formato de questionário

– 3.º ano



História de Portugal - 3.º ano

Responde a todas as questões de forma completa tendo em consideração o que já aprendeste sobre o rei D. Dinis. Bom trabalho!

Em que dinastia reinou D. Dinis? *



- 4ª dinastia.
- 1ª dinastia.
- 2ª dinastia.

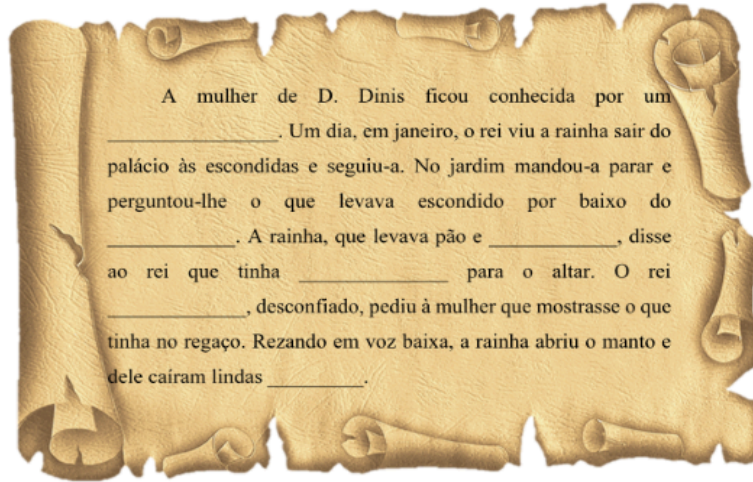
Seleciona a opção correta de acordo com o rei que antecedeu e sucedeu D. Dinis. *

- D. Sancho I – D. Dinis – D. Fernando I.
- D. Afonso III – D. Dinis – D. Afonso IV.
- D. Afonso I – D. Dinis – D. Afonso IV.

D. Dinis foi responsável por muitas mudanças em Portugal. Assinala a opção errada. *

- Divulgou a língua portuguesa.
- Desenvolveu a cultura.
- Fundou a primeira Universidade Portuguesa.
- Assinou o Tratado de Zamora.
- Criou feiras e mercados em diferentes locais do território nacional.

Assinala a opção correta de acordo as palavras em falta. *



- milagre – lenço – água – rosas – D. Dinis – rosas.
- milagre – manto – dinheiro – rosas – D. Dinis – rosas.
- acontecimento – pano – dinheiro – orquídeas – D. Dinis - orquídeas.

Gosto de História porque...

- ... é interessante.
- ... explica o passado.
- ... menciona curiosidades.
- ... fala sobre reis e rainhas.
- Outra opção...

Anexo 15

Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da disciplina de
História – 3.º ano

Grelha de correção							
Parâmetros	1	2	3	4	5	Total	Resultado da avaliação
Cotação	1	1	3	1	4	10	

Alunos							
A1	0	0	2	1	2,5	5,5	Suficiente
A2	0	0	1	0	2,5	3,5	Insuficiente
A3	0	0	3	1	1,5	5,5	Suficiente
A4	1	1	3	1	4	10	Muito Bom
A5	1	1	0,5	1	2,5	6	Suficiente
A6	1	1	3	1	4	10	Muito Bom
A7	1	1	3	1	2,5	8,5	Bom
A8	1	1	3	1	2,5	8,5	Bom
A9	0	1	3	1	4	9	Muito Bom
A10	0	1	3	1	4	9	Muito Bom
A11	0	1	0,5	1	4	6,5	Suficiente
A12	1	0	1	1	4	7	Bom
A13	1	1	3	0	2,5	7,5	Bom
A14	0	1	3	1	4	9	Muito Bom
A15	0	1	3	0	4	8	Bom
A16	1	1	3	1	2,5	8,5	Bom
A17	1	1	3	1	4	10	Muito Bom
A18	0	1	3	1	2,5	7,5	Bom
A19	0	1	3	1	2,5	7,5	Bom
Média da turma	0,47	0,79	2,47	0,84	3,16	7,74	Bom

Anexo 16

Questionário de avaliação do produto final: Trabalho de projeto

Questionário – Avaliação do produto final

“Pequeninos e Graúdos”

1. Tendo em consideração que 1 é **mau** e 5 é **excelente**, avalie de **1 a 5** os seguintes parâmetros.

	1	2	3	4	5
Grau de satisfação					
Utilidade do projeto					
Relação com as crianças					
Trabalho de cooperação					
Importância dada à criatividade					
Empenho					
Espírito crítico					
Grau de autonomia					
Pesquisa e debates					

2. Para si, qual foi a atividade que lhe despertou maior interesse?

3. Gostaria de fazer alguma sugestão para melhorar o projeto? Se sim, o quê?
