

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

Daniela Alexandra Pinto Paiva

Lisboa, 19 de novembro de 2018

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

Relatório de Estágio Profissional

Daniela Alexandra Pinto Paiva

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da
Professora Doutora Maria Filomena Tomaz Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, 19 de novembro de 2018



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Maria Filomena Tomaz
Henrique Sereno Caldeira
coorientador/a (nome completo)

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a,
Daniela Alexandra Pinto Reis

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

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

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

Lisboa, 19 de Novembro de 20 18

O/A Orientador/a



(Assinatura)

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, por toda a disponibilidade demonstrada ao longo destes anos.

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Caldeira, por todo o carinho, pelas horas a fio em que se disponibilizou para me ajudar, por todo o incentivo e amizade. Ajudou-me a crescer enquanto pessoa e enquanto profissional. Obrigada, do fundo do coração.

A todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus. Cada um deles teve um papel muito importante nestes cinco anos de curso. Destaco a Professora Doutora Paula Colares Pereira, que também tanto me ajudou na realização do Relatório de Estágio.

À Inês Lucas de Sousa, por ter sempre acreditado em mim e por confiar no meu trabalho. Foram dois anos a acreditar, sem nunca desistir.

A todas as minhas amigas, que desde sempre me acompanham, às que entraram para a ESE comigo e continuam a fazer parte da minha vida, às parceiras das boleias, que me arrancaram sorrisos todos os dias com as músicas de sapato, à minha madrinha académica e às pessoas que passei a ter na minha vida graças a esta instituição. Todas tiveram um papel preponderante neste percurso.

Aos meus pais, que tornaram este sonho possível e me apoiaram sempre.

Às minhas irmãs, tão docinhas como chatinhas, que me deram força, tantas vezes, para continuar.

À Ana, o meu amigo-abrigo, que ao longo destes dois anos tornou 1500 quilómetros numa distância tão pequenina. És a minha maior força!

À minha violeta da sorte, o meu avô, que esteja onde estiver, saberá sempre proteger-me e colocar as pessoas certas no meu caminho. Obrigada! Este relatório é teu, sei que estás orgulhoso.

Resumo

O Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Este é um trabalho de cariz investigativo e reflexivo que espelha o meu contacto com a realidade educativa desde setembro de 2016 até julho de 2018. O relatório resulta, portanto, da observação e participação na prática pedagógica, onde é articulada a teoria e a prática, uma vez que as atividades/aulas permitiram uma reflexão sustentada.

Este relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de Projeto.

No primeiro capítulo, apresento dez relatos de atividades, dos quais três foram dinamizados por mim e os restantes foram colocados em prática pelos docentes ou colegas de estágio. Após cada relato, faço uma reflexão acerca de aspetos que considero pertinentes: estratégias, comportamentos, atitudes.

No segundo capítulo, proponho oito planificações, pensadas segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas e Programas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apresento, no terceiro capítulo, quatro dispositivos de avaliação, implementados no decorrer do estágio. Após a elaboração dos parâmetros e critérios, demonstro um gráfico representativo dos resultados obtidos. Por fim, interpreto os resultados, sustentando-me com diversos autores.

O quarto capítulo é uma proposta de projeto a implementar com um grupo de 5 anos que tem como objetivo desenvolver a psicomotricidade. Esta proposta foi idealizada após uma vasta reflexão e investigação. A temática surgiu da minha reflexão após os vários momentos de estágio.

Por fim, faço uma reflexão, onde abordo os aspetos mais significativos deste percurso.

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

Abstract

The Professional Internship Report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the Primary School Education.

This is an investigative and reflective work that shows my contact with educational reality from September 2016 to July 2018. The report results, therefore, from observation and participation in pedagogical practice, where theory and practice are articulated, since the activities / lessons allowed a sustained reflection.

This report is divided into four chapters: Internship Reports, Planning, Evaluation Devices and Project Proposal.

In the first chapter, I present ten reports of activities, three of which were developed by me and the rest were put into practice by teachers or fellow trainees. After each report, I reflect on aspects that I consider pertinent: strategies, behaviors, attitudes.

In the second chapter, I propose eight plans, designed according to the Curricular Guidelines for Pre-School Education and the Goals and Programs of the Primary/Basic Education.

I present, in the third chapter, four evaluation devices, implemented during the internship. After the elaboration of the parameters and criteria, I show a representative graph of the obtained results. Finally, I interpret the results, sustaining myself with several authors.

The fourth chapter is a project proposal to be implemented with a group of 5 year old children that aims to develop the psychomotricity. This proposal was conceived after extensive reflection and research. The theme came from my reflection after the various stages of the internship.

Finally, I make a reflection, where I approach the most significant aspects of this journey.

Key Words: Pre-School Education, Primary Education, Pedagogical Intership

Índice Geral

Índice de Quadros	X
Índice de Figuras	XI
Introdução	1
1- Identificação e contextualização do Estágio Profissional	3
2- Calendarização e cronograma do Estágio Profissional	4
CAPÍTULO 1 - Relatos de Estágio	6
1.1 Descrição do capítulo	7
1.2 Relatos de estágio	7
1.2.1 Relato I	7
1.2.2 Relato II	10
1.2.3 Relato III	12
1.2.4 Relato IV	15
1.2.5 Relato V	17
1.2.6 Relato VI	19
1.2.7 Relato VII	21
1.2.8 Relato VIII	24
1.2.9 Relato IX	28
1.2.10 Relato X	30
CAPÍTULO 2 – Planificações	34
2.1 Descrição do capítulo	35
2.2 Fundamentação teórica	35
2.3 Planificações	37
2.3.1 Planificação I	37
2.3.2 Planificação II	38
2.3.3 Planificação III	40
2.3.4 Planificação IV	42
2.3.5 Planificação V	43
2.3.6 Planificação VI	45
2.3.7 Planificação VII	48
2.3.8 Planificação VIII	49
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação	52
3.1 Descrição do capítulo	53
3.2 Fundamentação teórica	53
3.3 Dispositivo de Avaliação I	56
3.3.1 Contextualização da Atividade	56
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	56
3.3.3 Apresentação e análise dos resultados	57
3.4 Dispositivo de Avaliação II	59
3.4.1 Contextualização da Atividade	59
3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	59
3.4.3 Apresentação e análise dos resultados	62
3.5 Dispositivo de Avaliação III	64
3.5.1 Contextualização da Atividade	64
3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	64
3.5.3 Apresentação e análise dos resultados	65
3.6 Dispositivo de Avaliação IV	67
3.6.1 Contextualização da Atividade	67
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	67
3.6.3 Apresentação e análise dos resultados	69
CAPÍTULO 4 – Projeto “Contos em movimento”	71

4.1	Apresentação do projeto	72
4.2	Fundamentação teórica	73
4.2.1	O trabalho de projeto	73
4.2.2	A criança, o movimento e a psicomotricidade	74
4.2.3	Os contos tradicionais	75
4.3	Estruturação do projeto	76
4.3.1	Problema	76
4.3.2	Problemas parcelares	76
4.3.3	Destinatários	76
4.3.4	Entidades envolvidas	76
4.3.5	Objetivos	77
4.3.5.1	Objetivos gerais	77
4.3.5.2	Objetivos específicos	77
4.3.6	Planeamento	77
4.3.6.1	Motivação e negociação	77
4.3.6.2	1. ^a fase: leitura da história Branca de Neve.	78
4.3.6.3	2. ^a fase: Atividades psicomotoras	78
4.3.6.4	3. ^a fase: Recriação da história	81
4.3.6.5	4. ^a fase: Preparação do teatro	81
4.3.6.6	5. ^a fase: Apresentação do teatro	81
4.3.7	Recursos	82
4.3.7.1	Recursos humanos	82
4.3.7.2	Recursos materiais	82
4.3.8	Avaliação	83
4.3.8.1	Avaliação de processo	83
4.3.8.2	Avaliação do produto final	83
4.3.9	Calendarização	83
4.4	Considerações finais do projeto	84
	Considerações finais	86
	Referências bibliográficas e eletrónicas	89
Anexos		94
	Anexo 1 – Dispositivo de Avaliação I	
	Anexo 2 – Grelha de Correção do Dispositivo de Avaliação I	
	Anexo 3 – Dispositivo de Avaliação II	
	Anexo 4 – Correção do Dispositivo de Avaliação II	
	Anexo 5 – Dispositivo de Avaliação III	
	Anexo 6 – Grelha de Correção Dispositivo de Avaliação III	
	Anexo 7 – Dispositivo de Avaliação IV	
	Anexo 8 – Grelha de Avaliação do Dispositivo de Avaliação IV	
	Anexo 9 – Avaliação do processo	
	Anexo 10– Avaliação do produto final	

Índice de Quadros

Quadro 1 – Relação de temáticas por capítulo.....	3
Quadro 2 – Cronograma de estágio	4
Quadro 3 – Planificação de atividade inserida no Subdomínio da Dança	37
Quadro 4 – Planificação de atividade inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	39
Quadro 5 – Planificação de atividade inserida no Domínio da Matemática.....	40
Quadro 6 – Planificação de atividade inserida na Área do Conhecimento do Mundo....	42
Quadro 7 – Planificação de aula inserida na Disciplina de Matemática.....	44
Quadro 8 – Planificação de atividade de Educação para a Cidadania.....	46
Quadro 9 – Planificação de aula inserida na Disciplina de Português.....	48
Quadro 10 – Planificação de aula inserida na Disciplina de Estudo do Meio	50
Quadro 11 – Escala de classificação adotada.....	55
Quadro 12 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação I.....	57
Quadro 13 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação II.....	61
Quadro 14 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação III.....	65
Quadro 15 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação IV.....	69
Quadro 16 – Calendarização do projeto.....	84

Índice de Figuras

Figura 1 - Desenho feito por uma criança (C1).....	8
Figura 2 - Atividade de organização dos pompons	13
Figura 3 - Momento em que o grupo contactou com a ovelha.....	15
Figura 4 - Cartaz elaborado pelo aluno	24
Figura 5 - Resultados obtidos na Fase I do Dispositivo de Avaliação I.....	57
Figura 6 - Resultados obtidos na Fase II do Dispositivo de Avaliação I.....	57
Figura 7 - Resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação II.....	62
Figura 8 - Resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação III	65
Figura 9 - Resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação IV	69

Introdução

O presente relatório foi elaborado no seguimento do Estágio Profissional I, II, III e IV, realizado nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018. Neste percurso, estagiei em todas as faixas etárias da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em três escolas do concelho de Lisboa. Também realizei seminários de contacto com a realidade educativa numa escola do concelho de Lisboa e em Ponta Delgada.

O Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio, Artigo 11.º, estabelece os princípios pelos quais a iniciação à prática profissional se organiza:

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Na prática de estágio, após cada atividade dinamizada por mim, tive *feedback* da equipa de supervisão pedagógica e dos orientadores cooperantes.

Libâneo (citado em Marco, Lima & Fonseca-Janes, 2015) defende que a formação docente é um processo de aprendizagem da profissão, durante o qual são adquiridos conhecimentos teóricos e competências para refletir. Os mesmos autores revelam ainda que “nesse processo de formação, encontram suporte não apenas para crescimento emocional e teórico para a realização do seu trabalho” (p. 25).

Kramer (citado em Santos, 2015) revela a importância da formação inicial e continuada:

Formação que – seja continuada (com novas propostas pedagógicas), seja inicial (em escolas de formação de magistério e na universidade) – garanta espaços para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionam o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer (p. 45).

Ao longo dos dois anos de estágio, as minhas colegas e eu refletimos, em grupo, acerca das atividades por nós dinamizadas, com o apoio da equipa de supervisão.

A prática pedagógica supervisionada permite ao futuro docente desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, sendo, por isso, de extrema importância para a sua formação (Durão & Almeida, 2017). Por sua vez, a supervisão pedagógica tem uma dimensão reflexiva, tendo por base a ideia de que ninguém pode substituir a outra pessoa, mas a cooperação é necessária (Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho, 2017).

Mosqueira e Almeida (2017) defendem ainda que “a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é necessário ter em conta”, além de “o conceito formação ter a ver com a capacidade de formação, assim como, com a vontade de formação” (p. 31).

Os mesmo autores (citando Alarcão e Tavares) revelam que, através do ensino, o supervisor tem influência direta na aprendizagem do professor.

Assim sendo, é evidente a importância da prática profissional/estágio na formação inicial de professores. Se, por um lado, são necessários os conhecimentos teóricos bem consolidados, por outro é fundamental vivenciar cada momento do contexto educativo e, a partir dessa vivência, importa refletir e delinear estratégias. Desta forma, o futuro docente adquire uma melhor formação no seu processo de crescimento pessoal e profissional.

O presente relatório foi elaborado partindo das premissas anteriormente defendidas e está dividido em quatro capítulos: Capítulo 1 – Relatos de Estágio, Capítulo 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação; Capítulo 4 – Projeto “Contos em movimento”.

No quadro seguinte (quadro 1), demonstro os temas, áreas ou disciplinas abordados ao longo do relatório, especificando as relações entre cada um deles, ou seja, os relatos, as planificações e os dispositivos de avaliação.

Quadro 1 – Relação de temáticas por capítulo

Área, disciplina ou tema	Capítulo			
Expressões	Relato I (educação artística)	Planificação I (subdomínio da dança)		
Domínio da Matemática	Relato II	Relato III	Planificação III	Dispositivo de Avaliação I
Conhecimento do Mundo	Relato IV	Planificação IV		
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Relato V	Planificação II	Dispositivo de Avaliação II	
Visita de estudo	Relato VI			
Estudo do Meio	Relato VII (Atividade Experimental)	Planificação VIII (História de Portugal)	Dispositivo de Avaliação IV	
Português	Relato VIII	Planificação VII		
Relação escola-família	Relato IX			
Matemática	Relato X	Planificação V	Dispositivo de Avaliação III	
Educação para a cidadania	Planificação VI			

1- Identificação e contextualização do Estágio Profissional

No período entre 11 de outubro de 2016 e 10 de fevereiro de 2017 estagiei numa escola na freguesia dos Olivais que abrange as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem duas turmas/grupos de cada ano de escolaridade/faixa etária.

No segundo semestre, entre 7 de março e 30 de junho de 2017, estagiei numa escola na freguesia de Campo de Ourique. Esta escola possui as seguintes valências: Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Existem dois grupos das faixas etárias dos 3 e 5 anos e três grupos da faixa etária dos 4 anos. Do 1.º ao 5.º ano de escolaridade há 2 turmas de cada ano e há uma turma de 6.º ano.

Nos dois últimos semestres, no período decorrente de 13 de outubro de 2017 a 6 de julho de 2018, estagiei numa escola na freguesia de Alvalade. Nesta escola existem as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na creche há um grupo de cada faixa etária, nas restantes valências há dois grupos/turmas de cada faixa etária/ano de escolaridade.

2- Calendarização e cronograma do Estágio Profissional

No quadro que se segue (quadro 2), apresento a calendarização das várias etapas/atividades que decorreram ao longo do Estágio Profissional I, II, III e IV: estágios, reuniões de estágio, orientações tutoriais, seminários de contacto com a realidade educativa e elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

Quadro 2 – Cronograma de estágio

Semestre		Atividade / Ação	Data
1.º semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar	Estágio no grupo dos 4 anos	11/10/2016 – 18/11/2016
		Estágio no grupo dos 3 anos	21/11/2016 – 16/12/2016
		Estágio no grupo dos 5 anos	2/01/2017 – 10/02/2017
		Seminário de contacto com a realidade educativa	26/09/2016 – 7/10/2016
		Reuniões de estágio	11/11/2016 18/11/2016 13/01/2017
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10/10/2016 – 10/02/2017
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
2.º semestre	Estágio em Educação Pré-Escolar	Estágio no grupo dos 5 anos	07/03/2017 – 28/03/2017
		Estágio no grupo dos 4 anos	03/04/2017 – 15/05/2017
		Estágio no grupo dos 3 anos	16/05/2017 – 30/06/2017
		Seminário de contacto com a realidade educativa	20/02/2017 – 24/02/2017
		Reuniões de estágio	27/03/2017 24/04/2017 26/05/2017
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
3.º semestre	Estágio em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	Estágio na turma do 1.º ano	13/10/2017 – 5/12/2017
		Estágio na turma do 4.º ano	11/12/2017 – 9/02/2018
		Seminário de contacto com a realidade educativa	18/09/2017 – 05/10/2017
		Reuniões de estágio	10/11/2017 5/01/2018 26/01/2018
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	9/10/2017 – 9/02/2018
4.º semestre	Estágio em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	Estágio na turma do 2.º ano	5/03/2018 – 4/05/2018
		Estágio na turma do 3.º ano	7/05/2018 – 6/07/2018
		Seminário de contacto com a realidade educativa	26/02/2018 – 2/03/2018
		Reuniões de estágio	23/03/2018 20/04/2018 11/05/2018 25/05/2018 6/07/2018
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	5/03/2018 – 6/07/2018

No primeiro e segundo semestres estagiei na valência da Educação Pré-Escolar com grupos das faixas etárias dos 3, 4 e 5 anos.

No terceiros e quarto semestre estagiei na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

CAPÍTULO 1 - Relatos de Estágio

1.1 Descrição do capítulo

Neste capítulo irei descrever dez atividades que considereei significativas, realizadas por mim ou observadas, tentando explorar estratégias diversificadas nas diferentes áreas de conteúdo.

Depois de cada um dos relatos, farei uma reflexão crítica, na qual selecionarei temas que considero pertinentes para investigar e refletir.

Assim, serão apresentados cinco relatos de estágio na Educação Pré-Escolar e outros cinco no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Do total de relatos, três correspondem a atividades dinamizadas por mim, as restantes foram implementadas pelos docentes, por colegas de estágio e por uma criança do 3.º ano (relato 8).

1.2 Relatos de estágio

1.2.1 Relato I

A atividade que irei relatar foi realizada pela educadora da sala de um grupo da faixa etária dos 3 anos e está integrada no Domínio da Educação Artística.

A educadora começou por falar com as crianças, que estavam sentadas nos seus lugares, sobre as cores e os sentimentos que nos transmitem, esclarecendo que cada cor terá um impacto diferente em cada uma.

Depois desse debate, em que as crianças tiveram uma participação bastante ativa, a educadora colocou música, apenas instrumental, de diferentes géneros, e explicou que iria chamar pequenos grupos para fazerem magia com as cores ao ritmo da música. Assim, em cima de uma das mesas colocou tintas de várias cores (amarelo, cor-de-rosa, cor de laranja, azul escuro e preto) e cada criança podia escolher três cores. Foi chamando grupos de quatro crianças para que as mesmas fizessem a técnica da digitinta, ou seja, desenharem com os dedos. No fim, a educadora colocou uma folha de formato A3 por cima do desenho de cada uma das crianças e decalcou-o. As crianças, enquanto esperavam, manipularam plasticina.

A maioria das crianças escolheu pintar de amarelo, cor-de-rosa e cor de laranja, três escolheram duas dessas cores e também o azul escuro e uma escolheu o azul escuro e o preto (C1). Muitas das crianças não fizeram um desenho figurativo, mas sim linhas ou pontos, consoante o ritmo da música. A mesma criança que optou pelas duas cores mais escuras, desenhou do lado esquerdo a mãe e do lado direito o pai, muito afastados. Ao centro fez o seu retrato com os braços bastante grandes, a

dar a mão ao pai e à mãe. No fim, explicou que os pais se iam separar e que tinha medo que algum dos progenitores deixasse de gostar dela (figura 1).



Figura 1 – Desenho feito por uma criança (C1).

Reflexão e fundamentação teórica

Nesta atividade, a educadora optou por conjugar as artes visuais com a música. Parece-me importante a estimulação dos diferentes subdomínios da educação artística, que tantas vezes são desvalorizados, mas que têm efeitos tão positivos nas crianças. As diferentes linguagens artísticas enriquecem as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. O desenvolvimento das expressões, como desenhar, pintar ou cantar, implica um processo educativo, que proporcione um progressivo conhecimento e contacto com técnicas e, a partir daí, é importante a demonstração livre da criança, mas também a intervenção do docente (Silva, Marques Mata & Rosa, 2016).

Read (citado por Santos, 2002, p. 117), defende que a educação pela arte “consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem educado”. Assim, e na opinião do mesmo autor, “as atividades expressivas na infância integram e decorrem do seu desenvolvimento biopsicossocial e promovem uma evolução harmoniosa da psicomotricidade, das esferas afectiva e

cognitiva, sobretudo na fase etária do jogo simbólico, e assentes num princípio psicopedagógico de globalização” (p. 85).

A música proporciona uma multiplicidade de vantagens para o desenvolvimento harmonioso das crianças:

“(…) a auto-expressão e o prazer criativo (...); fomenta o desenvolvimento motor e rítmico (...); desenvolve o sentido estético (...); ajuda o desenvolvimento vocal e da linguagem (...); promove a herança cultural (...); promove o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstrato (...) e desenvolve as competências sociais e de grupo (...)” (Peery, 2002, p. 485).

A garatuja é um prazer de riscar sobre grandes superfícies, sendo, também a primeira manifestação gráfica das crianças. Até aos três anos fazem traçados instintivos, movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo. A partir desta idade, a criança começa a controlar o seu traçado, fazendo-o minuciosamente e com intenção, segundo uma ideia ou ideia subjetiva, passando a movimentar também os dedos. Rodrigues (2016) defende que através da arte, a criança exprime as suas ideias, sentimentos e emoções, num dado momento da sua história. “Nos seus desenhos surgem elementos do quotidiano ligados aos seus centros de interesse e experiência pessoal” (p. 106).

Focando agora o desenho da criança que optou por cores escuras, importa refletir sobre a escolha das cores e sobre o significado do seu desenho.

Na pintura infantil, a cor poderá ser interpretada de diferentes modos. Se por um lado a criança escolhe a cor para identificar o que desenha (o céu azul ou o sol amarelo), por outro, transmite “estados emocionais como a tristeza, em tons sombrios, a alegria, com cores vivas, a calma, com tons suaves, a exaltação, com cores fortes e agressivas. O negro tanto pode representar a noite (...) como um estado de melancolia profunda” (Rodrigues, 2016, p. 70). No mesmo desenho, em que, claramente as cores escuras transmitem a tristeza da criança, esta desenhou os seus braços muito compridos e os pais muito afastados um do outro. O facto de os pais estarem afastados pode explicar-se pela sua separação, os braços da criança tão compridos poderão dever-se a fatores emotivos que, segundo Arno Stern, simbolizam, por exemplo, proteção. Se pensarmos na explicação dada pela criança no fim do desenho, fará sentido inferir que o medo que sentia, seja exprimido pelos braços grandes, ou seja, que sente necessidade de continuar a ser protegido pelos progenitores.

Assim, é possível concluir que, de facto, atividades no âmbito das expressões são extremamente importantes para uma formação completa das crianças. Além disso, permite aos educadores uma melhor perceção de pensamentos e inquietudes e,

a partir daí, ajudar a criança a ultrapassar dificuldades ou traçar um plano de trabalho especificamente com esta.

1.2.2 Relato II

Esta atividade foi posta em prática pela educadora da sala de um grupo da faixa etária dos 3 anos e insere-se no Domínio da Matemática.

A educadora recordou com as crianças as cores das bolas do 1.º Dom de Froebel. Depois, apresentou umas bolas idênticas, com velcro, assim como um tecido com cerca de dois metros de comprimento e um de largura com quadrados de várias cores.

As crianças estavam sentadas no tapete, em filas, de frente para o tecido. Em jeito de magia, foi escolhida uma criança de cada vez. Trabalhando as noções de esquerda, direita, em cima, em baixo, entre, canto superior e canto inferior, a educadora pedia à criança que colocasse uma bola num quadrado.

Reflexão e fundamentação teórica

Esta atividade implica tanto o reconhecimento das cores como visualização espacial. O grupo de crianças tinha estas noções bem trabalhadas; ainda assim, não é um exercício de fácil resolução para as crianças e, por isso, a educadora orientou-as detalhadamente, de modo a que conseguissem alcançar o objetivo e, na sua maioria, o balanço foi positivo.

Como referido, deste grupo faziam parte crianças de 3 anos, ou seja, ainda no início das aprendizagens. Assim, surge a questão da adequação ou não de atividades aparentemente complexas como esta. É então pertinente esclarecer, apoiando-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o impacto e a importância que atividades como esta têm para um desenvolvimento harmonioso. É essencial, segundo Silva et al. (2016):

uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto (p.74).

Para que a aprendizagem da matemática seja efetivamente conseguida, os docentes deverão fazer propostas intencionais, aumentando progressivamente a sua complexidade, que estimulem e contextualizem essas aprendizagens, nunca pondo de

parte as concepções dos alunos. Mais ainda, as atividades devem ser aliciantes, diversificadas e devem propiciar a reflexão e comunicação das descobertas, para que haja uma construção de noções matemáticas (Silva et al., 2016).

Ainda o mesmo documento explicita que o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a objetos, com a criação de situações em que se incentiva a exploração e a reflexão de modo a que haja concretização. Nessas mesmas situações, a criança deve ser levada a explicar o seu pensamento; esta comunicação desenvolve a capacidade de organização e sistematização do pensamento, assim como formas mais elaboradas de representação

Lorenzato (referido por Caldeira, 2009) defende que noções como grande/pequeno, alto/baixo, perto/longe, dentro/fora, começo/meio/fim, em cima/em baixo, primeiro/último/entre, direita/esquerda, para a frente/para trás/para o lado, para cima/para baixo, entre outras, devem ser trabalhadas com as crianças. A mesma autora defende que é importante trabalhar estas noções recorrendo a diferentes estratégias e instrumentos para que a criança consiga perceber efetivamente o seu significado.

Quanto ao material escolhido pela educadora, o 1.º Dom de Froebel, permite desenvolver as seguintes capacidades/destrezas: “distinguir cores; diferenciar formas; desenvolver os sentidos do tacto, visão, audição; lateralidade; equilíbrio, sequenciar; relacionar; desenvolver a memória; orientação espacial; desenvolver a criatividade” (Caldeira, 2009, p. 244).

Depois de trabalhar com o material acima descrito, a educadora optou por associar o lúdico aos conceitos matemáticos que pretendia trabalhar. Esta é uma estratégia de extrema importância porque “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva et al, 2016, p. 75), além disso, “o aspeto lúdico da Matemática pode servir como um meio muito eficaz de motivação a todos os níveis de ensino e para todos os alunos. O potencial dos jogos é quase inesgotável e podem ser utilizados com vários propósitos” (Vale, 2002, p. 26).

Resta perceber, então, por que motivo é tão importante estas noções serem trabalhadas e o porquê de fazerem a diferença na vida das crianças. Para se entender o motivo pelo qual tal deve ser feito, é preciso falar de raciocínio espacial. A presença no mundo é uma existência espacial, movemo-nos em diferentes direções num determinado meio. A criança (ou qualquer pessoa) precisa de saber o “seu lugar”, tanto na escola como na casa em que vive, para se sentir em segurança. Além do

seu espaço corporal, há o espaço pessoal, aquele que rodeia o seu corpo e que se considera um espaço íntimo, o espaço social, no qual se estabelecem as relações sociais, o espaço impessoal, que corresponde ao restante espaço circundante (Sousa, 2012).

O mesmo autor afirma ainda que o espaço corporal é o ponto de referência para todos os outros espaços. A noção espacial estrutura-se através dos sentidos, da movimentação e do contacto com objetos e entre objetos. Esta noção é, essencialmente, a diferenciação entre o espaço corporal em relação ao mundo exterior, que é percebido como uma distância e uma direção.

Segundo Piaget (mencionado em Sousa, 2012), a noção de espaço efetua-se em dois planos: sensório-motor e intelectual e, entre os dois e os três anos e meio, “para a criança, só existe o espaço que pode visualizar. O espaço situado à retaguarda (no início não anda de costas porque sente um abismo atrás de si) é progressivamente conquistado” (p. 123). Já entre os três anos e meio e os quatro anos, dá-se a “aprendizagem das denominações das relações espaciais (em cima, em baixo, atrás, à frente, longe, perto, etc.)” (p. 123).

De facto, a noção espacial constitui uma aprendizagem que pode ser traduzida em segurança e que envolve mais do que simples instruções dentro da sala de atividades.

Concluo que esta educadora conseguiu atingir os objetivos a que se propôs.

1.2.3 Relato III

Esta atividade foi lecionada por mim, com um grupo da faixa etária dos 4 anos e está inserida no Domínio da Matemática.

Nesse dia, a temática a abordar foi o sistema solar e, para tal, realizei diferentes atividades. No domínio da matemática, trabalhei as sequências. Distribuí por cada criança uma placa de plástico dividida pelas dez cores do Cuisenaire, uma mola e vários pompons de cerca de dois centímetros.

No decorrer desta atividade, contei uma história: imaginámos que íamos andar numa nave espacial, mas, primeiro, precisávamos de a enfeitar. A partir deste mote explorei a imaginação das crianças, tentando que as próprias construíssem a história e fizessem parte dela.

Expliquei as regra da atividade: dentro de um saco havia as várias peças do Cuisenaire; quando retirasse uma peça, cada criança retiraria a quantidade de

pompons correspondente ao valor da peça, respeitando a cor e colocá-la na placa de plástico, na secção dessa cor (figura 2). Este processo teria que ser efetuado recorrendo a uma mola. Por exemplo, caso retirasse a peça encarnada do saco, a criança teria que, utilizando uma mola, retirar dois pompons encarnados e colocá-los na secção identificada com a cor encarnada da placa de plástico.

Depois de explorado este processo de identificação de cor/quantidade, as crianças foram levadas a perceber a noção de sequência e, de seguida, realizámos vários tipos de sequência. Comecei por orientar detalhadamente. De seguida solicitei que continuassem a sequência autonomamente e, por fim, pedi que criassem a sua sequência. Para este processo, em qualquer uma das fases, utilizaram também a mola para manipular os pompons.



Figura 2 – Atividade de organização dos pompons.

Reflexão e fundamentação teórica

Esta atividade teve como intuito trabalhar a noção de sequência/padrão e o desenvolvimento da motricidade fina. A identificação de cor/quantidade foi facilmente conseguida pela grande maioria do grupo; a maior dificuldade sentida pela generalidade das crianças foi a manipulação da mola e o transporte dos pompons usando este utensílio.

Na mesma foram criadas estratégias diversificadas de identificação e realização de padrões, havendo uma progressiva complexificação. Silva et al. (2016)

referem que “a diversidade de oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões simples, assim como a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas” (p. 80).

Para a realização das tarefas, as crianças recorreram a uma série de materiais manipuláveis, ou seja, recorreram a materiais concretos, sendo de uso comum e educacional, que permitiram uma aprendizagem ativa porque apelaram a vários sentidos e puderam ser manipulados pelas crianças (Vale, 2002).

Em todo o processo, as estratégias foram lúdicas e desafiantes. Segundo Caldeira e Reis (2013), “as atividades lúdicas possibilitam fomentar a resiliência em que as capacidades afetivas como a autoconfiança, a autonomia, o espírito de equipa, a cooperação, a capacidade de dialogar, argumentar, decidir, favorecem o desenvolvimento integral da criança e motivam para a aprendizagem” (p. 6)

Para Caldeira (2009, citando Guberman, 1999), “as crianças precisam de construir representações, para serem capazes de falar sobre por exemplo padrões, compará-los e generalizá-los” (p. 342), isto é, a criança ao entender as regularidades de um padrão deve ser levada a comunicá-las, a exprimir a sua descoberta e a explorar outras semelhantes para que possa desenvolver o seu espírito de observação e raciocínio lógico.

Este aspeto significa que qualquer proposta didática implica duas atuações: sobre o movimento como dimensão do desenvolvimento com sentido próprio - esquema corporal, coordenação — e a partir e através movimento para o desenvolvimento de outros níveis de formação — relação com os outros e desenvolvimento intelectual (Zabalza, 2001).

Mais especificamente, como idealizado na atividade, o movimento em pinça indicador/polegar é a capacidade para fazer uma pinça estável com a ponta dos dedos, entre o indicador e o polegar. Muitas crianças não têm estabilidade e força nos músculos da base do polegar e, por isso, substituem por movimentos de outros músculos, não sendo capazes de efetuar devidamente o movimento referido. Esta dificuldade vai influenciar em ações como a preensão do lápis. Para ajudar a criança a adquirir a força necessária e, assim, melhorar a sua motricidade fina é fundamental realizar-se atividades com molas da roupa ou com pinças, por exemplo (Serrano & Luque, 2015).

Em jeito de conclusão, posso referir que esta atividade foi bem dinamizada e que contribuiu para o desenvolvimento deste grupo.

1.2.4 Relato IV

Esta atividade foi realizada por mim, com um grupo da faixa etária dos 5 anos e está inserida na Área do Conhecimento do Mundo.

As mesas da sala estavam dispostas em meia lua, havendo duas filas de mesas (nove crianças) no seu interior.

Nesta atividade falei sobre a ovelha. Desenvolvi vários momentos em função das várias áreas de conhecimento. Irei relatar o momento em que houve maior incidência sobre a Área do Conhecimento do Mundo.

Iniciei a atividade mostrando um casaco com pelo de ovelha, fazendo as crianças sentir a sua textura e transmitirem as sensações que experienciavam ao fazê-lo. Foi este o ponto de partida para descobrirmos, em grupo, o material de que era feito aquele casaco e qual o animal que nos dava o mesmo. Rapidamente se chegou à conclusão de que estaríamos a falar da ovelha.

Em jeito de surpresa, com a ajuda da colega de estágio, que se encontrava fora da sala com uma ovelha, apresentei-lhes então este animal. O grupo demonstrou uma enorme felicidade por poder ter contacto com o mesmo (figura 3).

Explorámos as várias características da ovelha, começando, evidentemente, pelas que podíamos observar. Passámos para a conclusão de que se tratava de um mamífero.

Todo o grupo tocou na palha e pode ouvir a ovelha balir. Dei a conhecer a noção de rebanho, demonstrando uma imagem e expliquei que o pelo da ovelha cresce, tal como o nosso cabelo e que, por isso, é preciso cortá-lo, chamando-se a esse processo “tosquia”. Para que pudessem ver como se realizava a tosquia comecei por mostrar um vídeo e, depois, recorrendo a um modelo de ovelha tridimensional, com cerca de 1 metro e coberta com velo (nome dado ao seu pelo), simulei, juntamente com uma das crianças, a tosquia dessa ovelha, usando uma máquina de barbear. Fiz passar pelas várias crianças o velo que retirámos da ovelha.



Figura 3 – Momento em que o grupo contactou com a ovelha.

Reflexão e fundamentação teórica

Desta atividade, importa frisar a importância do contacto, da manipulação, da exploração dos sentidos e da sua expressão.

O processo ensino-aprendizagem implica, na sua planificação, uma constante oferta de experiências para a criança. Espera-se que sejam completas e impliquem o apelo a recursos pessoais dos alunos, ou seja, que sejam levados a “empregar, quer a sua inteligência quer os seus sentidos, os seus membros, a sua imaginação, o seu movimento, as suas estratégias de acesso à realidade, as suas formas de comunicação, etc” (Zabalza, 2001, p. 116). Na educação pré-escolar, as crianças devem ser levadas a “compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas. (Silva et al., 2016). “As crianças têm uma relação face ao mundo animal muito diferente da dos adultos. Vêem nos animais uma espécie de mundo próprio semelhante ao dos humanos o que por vezes leva os adultos a considerar tal atitude como uma antropomorfização” (Catita, 2007, p. 66).

Zabalza (2001) defende que o desenvolvimento das estruturas biológicas, no que se refere aos sentidos, está ligado ao processo de desenvolvimento cerebral e neurológico dos sujeitos. Assim, o desenvolvimento sensorial deve ser feito recorrendo ao aperfeiçoamento das cinco vias sensoriais e na proprioção.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são claras quanto ao impacto que o contacto e a observação de seres vivos têm no processo de ensino-aprendizagem: “(...) são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.” (Silva, et al., p. 90).

Assim, pode deduzir-se que o ensino é, de facto, proveitoso se for o mais próximo possível da realidade e se for dada à criança a oportunidade de tocar, de perguntar, de experimentar e refletir. De outro modo, não serão mais do que conceitos teóricos não efetivados para a criança.

Importa ainda referir que, para muitas destas crianças foi a primeira vez que viram e contactaram com uma ovelha. Ficaram extremamente contentes e entusiasmadas com a situação.

Apesar de ter sido uma atividade entusiasmante e de eu ter tido um bom desempenho, importa frisar que a qualidade da projeção do vídeo foi deficiente. Este problema deveu-se à fraca qualidade do projetor utilizado, numa sala tão grande e

iluminada. Este é um aspeto a ter em conta em atividades futuras porque prejudica a perceção das crianças. Qualquer material a ser usado tem que ser experimentado antecipadamente.

1.2.5 Relato V

A atividade abaixo relatada foi dinamizada por uma colega de estágio, com um grupo da faixa etária dos 5 anos e está inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

O tema a lecionar foi os frutos, especificamente o ananás. Para tal, o grupo estava sentado no tapete em frente à televisão, em várias filas, para poderem visualizar a apresentação em *Powerpoint* preparada para o efeito. Nessa apresentação podia ver-se as várias fases do crescimento do ananás e outras curiosidades acerca deste fruto. Foi exposto ao grupo uma planta e falaram sobre os seus constituintes. Houve, por isso, interdisciplinaridade com a Área do Conhecimento do Mundo, em jeito de introdução, de maneira a que toda a atividade fosse mais proveitosa para as crianças.

De seguida, sentaram-se nos seus lugares e foi-lhes apresentado, no quadro, uma imagem de uma planta em grande formato. Uma vez que neste grupo de crianças já havia sido iniciada a aprendizagem da leitura com recurso ao método da Cartilha Maternal João de Deus, a estagiária solicitou a várias crianças a leitura de cada uma das etiquetas correspondentes ao nome dos constituintes da planta. Começou por relembrar algumas regras de leitura e, de acordo com o nível de cada criança, isto é, de acordo com as lições já aprendidas por cada uma, solicitou a leitura das palavras.

Por fim, a estagiária distribuiu uma proposta de atividade a cada criança com uma imagem igual à exposta no quadro, bem como saquinhos com palavras móveis com as sílabas de dois tons/cores, também iguais às expostas. Pediu a um grupo de duas crianças que se dirigisse à Cartilha Maternal João de Deus e às restantes crianças que realizassem a proposta de atividade. Ao grupo que se dirigiu à Cartilha Maternal, reviu a lição das vogais nasalizadas e deu a conhecer a lição da letra /m/, contextualizando, de seguida, as palavras lidas pelas crianças.

Reflexão e fundamentação teórica

Esta atividade de leitura teve por base um tema da Área do Conhecimento do Mundo, tornando assim as aprendizagens coesas, ao invés de isolar cada uma das

áreas/domínios.

O método de leitura acima referido pode ser encarado como um jogo de descoberta de regras e valores, que as crianças descobrem gradualmente em cada lição (Deus, 1997).

As palavras são apresentadas segmentadas por sílabas (com recurso a dois tons/cores), mas nunca se tratará as sílabas isoladamente, pois só fazem sentido quando integradas na palavra (Ruivo, 2009).

As crianças devem ter contacto com a Cartilha Maternal diariamente e, Ruivo (2009) esclarece o seguinte:

as lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças, de preferência escolhidas entre elas. Essa pequena “equipa” torna as lições mais vivas e equilibra em interacção o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa (p. 133).

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), o domínio do código alfabético implica tanto “a compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral” como a “apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas” (p. 53).

Martins (citado por Rios, 2013), afirma que um bom domínio da linguagem oral é fulcral para a aprendizagem da leitura:

Para se poder aprender a ler num dado sistema de escrita, tem que se ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita e de tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondentes ao que é representado pelo código escrito (p. 43).

Rios (2013), demonstra que, aos três anos, a criança já consegue discriminar os sons que pertencem à sua língua materna. Dos três anos e meio aos seis anos, a criança demonstra gosto por rimas e faz deturpações voluntárias da fala. Aos quatro anos, já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua. Dos cinco aos seis anos, atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto. A mesma autora cita Gombert (p. 31), que distingue dois tipos de conhecimento fonológico:

- o conhecimento epifonológico – associado à discriminação precoce dos sons feita de forma automática, intuitiva e não consciente, logo, não controlada;
- o conhecimento metafonológico – que se refere à análise explícita que a criança faz das unidades linguísticas nos seus componentes fonológicos, de uma forma controlada, consciente e voluntária.

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica advém de uma

sensibilidade a unidades maiores de fala – palavras e sílabas – e evolui para unidades menores – fonemas (Rios, 2013).

Silva et al. (2016) defendem que a consciência da palavra é a capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase e essa percepção ocorre quando a criança isola ou consegue contextualizá-la. É por este motivo que, sempre que uma criança lê uma palavra na Cartilha Maternal é levada a contextualizá-la através de uma frase, pergunta ou conversa.

Viana (citada por Ruivo, 2009) revela que “a importância da relação afetiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança perpassa toda a obra pedagógica de João de Deus” (p. 134). Segundo esta metodologia, cada criança avança ao seu ritmo e, por esse motivo, quando são realizadas tarefas em grupo, como leitura de palavras, deve ter-se sempre em conta quais as lições já aprendidas, tal como foi posto em prática nesta atividade (Ruivo, 2009).

1.2.6 Relato VI

Relatarei, de seguida, uma visita de estudo à Kidzania, com as duas turmas do 1.º ano.

Embora a grande maioria das crianças já tivesse visitado este parque temático, a professora explicou, três dias antes da visita, o que era a Kidzania. Disse, então, que é como uma cidade, construída à escala das crianças, na qual estão marcas/estabelecimentos que os alunos estão habituados a ver no seu dia a dia. Referiu também que as crianças podem trabalhar nos vários estabelecimentos ou usufruir dos serviços dos mesmos. Para tal, as crianças têm Kidzos, o “dinheiro” que ganham quando optam por trabalhar ou com o qual podem aceder aos serviços da cidade.

No dia da visita, a minha colega de estágio e eu acompanhámos os grupos desde a escola até ao destino. Chegadas à Kidzania, todas as crianças, bem como as professoras e estagiárias, receberam uma pulseira, que identifica a escola a que pertencem e está ligada à dos professores, caso aconteça algum incidente.

Depois de todas as crianças terem recebido alguns Kidzos, as professoras explicaram que as crianças podiam andar livremente pela cidade e que, caso precisassem de alguma coisa, estaria sempre, pelo menos, uma professora numa sala destinada aos professores.

Ao longo do dia, cada uma das professoras foi circulando e falando com as crianças, colocando questões acerca do dinheiro que tinham no início, o modo como

iam ganhando mais ou sobre os gastos.

A minha colega de estágio e eu também circulámos e conversámos com as crianças acerca das suas experiências. Todas as crianças demonstraram estar felizes, algumas delas tiveram mais dificuldade em entender que precisavam de angariar dinheiro para, depois, poderem usufruir do que pretendiam e muitas só amealhavam quando não tinham qualquer hipótese de participar nas atividades por não terem dinheiro suficiente.

Ao meio dia as crianças pararam para almoçar, tendo retomado uma hora depois até às 15 horas.

Na semana seguinte, a professora titular falou com a turma sobre este dia e, a partir daí, falaram sobre o dinheiro, as trocas comerciais e as profissões que cada um dos alunos sonha ter.

Reflexão e fundamentação teórica

A circular 1/2017 da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, refere que “uma visita de estudo é uma atividade curricular intencionalmente planeada, servindo objetivos para desenvolver/complementar conteúdos de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de carácter facultativo, cuja operacionalização deverá estar definida no respetivo Regulamento Interno de cada Escola (...)”.

As visitas de estudo são um meio de extrema importância para a aprendizagem dos alunos, tanto pela sua componente educativa, na medida em que permitem um contacto real e concreto com o que é visitado, como pelo interesse que desperta nas crianças. Contudo, as visitas de estudo, por si só, não constituem um elemento de aprendizagem significativo. Para que tal aconteça é necessário respeitar uma série de etapas: preparação da visita de estudo, realização da visita, avaliação e apresentação pública dos trabalhos relacionados com a visita (Trindade, 2002).

De acordo com este autor, na primeira etapa, os professores devem definir os objetivos da visita, o que pretendem que os alunos realizem, vivenciem e aprendam, como estimular a sua participação durante a mesma e organizar atividades prévias.

O sucesso da segunda etapa, a visita de estudo, depende da organização da primeira. Quanto mais envolvidos os alunos estiverem, maior será o proveito.

Na terceira etapa, deverá ser avaliada a visita, tanto os aspetos de logística como no âmbito da turma, através de questionários, jogos ou debates, por exemplo.

A última etapa deve ser o culminar de todas as outras, na qual terá que haver uma divulgação das aprendizagens feitas.

Na visita de estudo relatada, as três primeiras etapas foram respeitadas;

apenas a quarta não foi colocada em prática.

Com esta visita de estudo, foi possível as crianças entenderem as trocas comerciais, embora não faça parte do Programa do 1.º ano de escolaridade, e também puderam contactar com “dinheiro”. O Programa e Metas de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) prevê, no Domínio da Geometria e Medida, que as crianças saibam quais as moedas e notas da área do Euro e que façam contagens de dinheiro envolvendo números até 100.

A professora partiu da experiência das crianças, do dinheiro que ganharam e gastaram para o euro e, assim, mostrou-lhes as várias moedas e notas, assim como realizou algumas situações problemáticas recorrendo a estas ferramentas.

Enquanto estagiária foi muito importante acompanhar o desenvolvimento desta visita de estudo. Primeiro porque é uma enorme responsabilidade sair da escola com um grupo tão grande e envolve uma logística que se pretende muito organizada; depois porque foi interessante ver o modo como a professora conseguiu tornar uma visita a um local de brincadeira e tão frequentado (com as famílias) numa ferramenta extraordinária para a aprendizagem dos alunos.

1.2.7 Relato VII

De seguida, será relatada uma atividade experimental dinamizada por mim com uma turma do 2.º ano.

Com a turma sentada em roda, comecei por mostrar uma planta, uma pequena oliveira. Revi as partes constituintes da planta: raiz, tronco, folhas e fruto. Depois, expliquei o processo de fotossíntese e, nessa altura, lancei a questão-problema: por que motivo as plantas são verdes? Pedi à turma que pensasse numa hipótese e que se sentassem nos seus lugares, onde já estavam os protocolos experimentais.

Depois de se sentarem, escreveram nas revisões as hipóteses que tinham em mente. A maioria das crianças deu como hipótese à questão-problema que as folhas são verdes porque o céu é azul e o sol é amarelo, logo, a junção das cores dá verde.

Para entenderem como faríamos a experiência, fiz a analogia com a cromatografia da caneta de feltro, que as crianças já tinham feito. Então, distribuí, por cada grupo, uma caneta de feltro, papel de filtro, álcool e copos de plástico. Fizeram a cromatografia da caneta e, enquanto esperaram pelos resultados, escrevi no quadro a palavra cromatografia. Dividi a palavra: cromato + grafia. Expliquei que “cromato” exprime a noção de cor e “grafia” é um sufixo que usamos quando nos referimos à escrita ou ao estudo de algo. Assim, um aluno chegou à conclusão que cromatografia

significa o estudo da cor.

Cinco minutos passados, cada grupo conseguiu ver as várias cores que compõem cada uma das cores e, a partir daí, chegaram à conclusão que seria possível utilizar um mecanismo idêntico para respondermos à questão-problema.

Posto isto, distribuí, por cada grupo, várias folhas, papel de filtro, areia, álcool e um almofariz. Os alunos leram os procedimentos e demos início à sua execução.

Ao fim de sete minutos, todos os grupos conseguiram observar os resultados. Chegámos então à conclusão que a folha tinha constituintes verdes e amarelos. Expliquei que os constituintes verdes correspondem à clorofila, e os amarelos aos carotenóides, ambos responsáveis pela fotossíntese da planta.

Os alunos desenharam o que observaram no fim da experiência e preencheram as conclusões.

Reflexão e fundamentação teórica

Desta atividade, importa refletir acerca da importância das atividades experimentais e do impacto na vida das crianças.

Oliveira (1991, cita Giordan), refere que “a escola não pode continuar a limitar-se a um conjunto de determinados conhecimentos” (p. 35), ou seja, todos os cidadãos devem ser alfabetizados no domínio da ciência, de modo a que pensem e ajam numa sociedade em que a ciência e a tecnologia são preponderantes.

A mesma autora define vários objetivos para a Educação em Ciências, entre os quais o desenvolvimento de atitudes como a curiosidade, a criatividade, a reflexão crítica, a autonomia e o respeito pela vida e pela natureza e também o desenvolvimento de capacidades como: testar ideias, formular hipóteses e realizar experiências.

O Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2001), prevê um conjunto de dez objetivos gerais, entre os quais “utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação (p. 103). Ainda o mesmo documento, no bloco de conteúdos “À Descoberta do Ambiente Natural”, explica que as crianças devem ser encorajadas a levantar questões e a procurar respostas, recorrendo a experiências e pesquisas simples, com base na observação direta e utilizando instrumentos de observação e medida.

Deste modo, destacando o objetivo da realização de experiências, ou seja, trabalho prático, é importante perceber algumas etapas e estratégias subjacentes.

Para começar, esclareçamos o que é o trabalho prático. Falamos deste termo em “todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007, p. 36).

Os mesmos autores defendem que num trabalho prático, poderão então ser traçados os seguintes passos:

- Seleção de um domínio interessante para a definição de um problema para estudo (...).
- Clarificação da questão-problema: o que é que queremos saber?
- Execução da experiência: o que é que vamos fazer, que cuidados devemos ter?
- Registo de dados e obtenção de resultados: como organizar os dados obtidos na experiência e o que é que eles querem dizer?
- Conclusão: qual é a resposta à questão-problema e quais são os limites da sua validade?
- Elaboração de novas questões: a partir das conclusões obtidas, que novas questões sou capaz de colocar?
- Comunicação dos resultados e da conclusão (p. 45).

As crianças, naturalmente, constroem ideias sobre o que as rodeia, antecipam significados e idealizam estratégias de resolução, segundo uma estruturação pessoal (razão individual) ou progressiva por parte da comunidade científica (razão de grupo). Falamos então de concepções alternativas.

Antes da realização da experiência, importa fazer o levantamento dessas concepções, com o intuito de diagnosticar em profundidade a compreensão da mesma antes, durante e depois da sua realização. Esse levantamento pode ser feito recorrendo a entrevistas individuais ou coletivas, questionários escritos, composições e desenhos livres ou por observação direta (Oliveira, 1991).

Partindo, então, de uma questão-problema, Vasconcelos (2001) refere que, no decorrer da atividade experimental, as crianças devem registar as observações, pois permite uma melhor perceção dos resultados. Deverá haver, sempre que possível, interpretação de dados, formulação de problemas e hipóteses, previsão e avaliação de resultados.

Assim, a criança atinge progressivamente conceitos mais elaborados, ou seja, atravessa um desenvolvimento conceptual ativo que pressupõe o reconhecimento de atributos (especificam o conceito), de rótulos (nos dos conceitos) e de exemplos (a que é aplicável o mesmo rótulo (Oliveira, 1991).

Com todo este processo, implícito na realização de experiências, ocorre a mudança concetual, isto é, “um esforço de objetivação, condicionado pelo método de construção imposto pelo sujeito, bem como, pelas suas múltiplas estruturas conceptuais prévias. (...) É entender a aprendizagem conceptual como uma mudança

entre concepções qualitativamente diferentes” (idem, p. 107).

Nesta atividade foi notória a mudança conceptual das crianças. Se no início a grande maioria estava convencida que as folhas das plantas são verdes pela junção da cor do céu com a do sol, com a realização desta atividade puderam comprovar que não. Além disso, tiveram acesso a um conjunto de conceitos importantes para a progressiva aprendizagem acerca deste tema.

1.2.8 Relato VIII

A atividade abaixo relatada consiste na observação de uma apresentação de um livro feita por uma criança do 3.º ano. O aluno F apresentou o conto *Boa sentença*, da obra *Contos para a infância*, de Guerra Junqueiro.

Começou por expor uma cartolina (figura 4), na qual tinha o conto impresso, a capa do livro e outras três imagens ilustrativas.

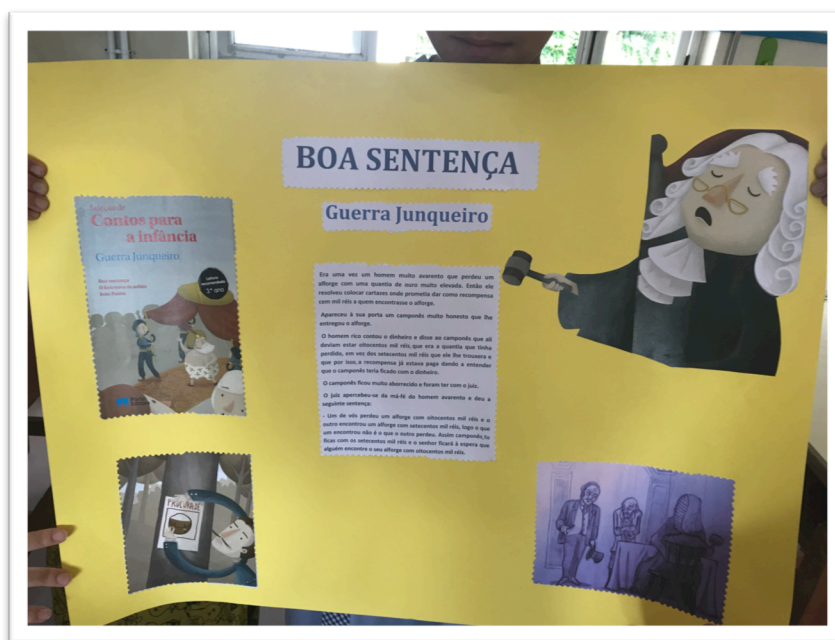


Figura 4 – Cartaz elaborado pelo aluno

Leu o conto e, no fim, deu a conhecer o significado de algumas palavras:

F: “— Quando eu li esta história não consegui perceber bem porque houve palavras que eu nunca tinha ouvido, por isso fui ao dicionário e acho melhor dizer-vos. “Avarento” é uma pessoa muito apegada ao dinheiro, é somítica, “alforge” é uma espécie de bolsa grande dividida em dois compartimentos, “alvíssaras” é uma recompensa que se dá a alguém e “mil-réis” era a moeda antigamente do nosso país.”

De seguida, o aluno voltou a ler o conto para que os colegas pudessem percebê-lo, caso não tivessem conseguido perceber alguma palavra.

Depois da leitura, falou brevemente sobre o autor e fez comentários sobre a história:

F: “— O autor deste conto chamava-se Guerra Junqueiro. Nasceu em Freixo de Espada à Cinta em 1850 e morreu em 1923. Estudou em Coimbra na Faculdade Teologia e na Faculdade de Direito. Casou e teve duas filhas. Desempenhou cargos na política e escreveu muitas obras.

Agora vou falar-vos da história. Esta história é diferente das que estou habituado a ler, mas eu gostei muito. Acho que é uma boa lição porque o homem rico, no fundo, não estava a respeitar a sua palavra e isso não está certo! A atitude do juiz é certa porque castigou-o pela mentira e o camponês foi recompensado por ter sido honesto e sério. Este conto é uma bela lição para as pessoas maldosas que arranjam sempre maneira de enganar os outros!”

Por fim, a criança perguntou aos colegas se queriam fazer alguma questão.

A1: “— Foi fácil fazeres este trabalho? É que parece que te empenhaste muito!”

F: — “Foi mais ou menos. Primeiro tive que ir comprar a cartolina e estava muito indeciso na escolha da cor porque queria que ficasse bonito, depois tive que passar o texto para o computador, fotocopiar as imagens, recortar com jeitinho e depois colar.”

A2: “— Se fosses uma personagem da história, qual é que eras?”

F: “— Era o juiz porque assim tinha o prazer de por o homem rico na ordem!”

A3: “— Leste mais algum conto desse livro?”

F: “— Entretanto já os li todos. Ao início parece difícil e chato, mas depois é viciante!”

A3: — Qual foi o que mais gostaste?

F: — *Os gigantes da montanha e os anões da planície.*

A4: “— F, tenho três sílabas para te dizer: A-DO-RO!”

No fim, a professora elogiou o trabalho do aluno, uma vez que cumpria todos os parâmetros exigidos: ler com entoação, dar a conhecer aspetos biográficos do autor, fazer uma breve interpretação da obra e capacidade de comunicação.

Reflexão e fundamentação teórica

A apresentação de um livro à turma, selecionado a partir da lista anexa ao Domínio da Educação Literária, está previsto no Programa e Metas Curriculares de Português. No mesmo documento, são vários os objetivos destacados para o ensino do português, dos quais destaco: “interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Importa então refletir sobre a leitura, o que dar às crianças para ler e o porquê dos contos e da literatura.

A leitura é vista como uma ferramenta imprescindível para que o indivíduo seja ativo, participante e útil à sociedade; é através desta que terá acesso ao saber. “A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional” (Santos, 2000, p. 22).

Daqui advém a questão do leitor hábil e do leitor com dificuldades. Para a autora atrás referida, compreender adequadamente o que é lido é o objetivo a atingir, que não é fácil de atingir, pelas habilidades complexas que exige e ainda realça o modelo de Giasson (1993) e com ele conclui que “não se adquirem boas competências de leitura, simplesmente lendo; é preciso aprender as habilidades e as estratégias adequadas” (p. 52). Assim, numa primeira etapa, o professor deve definir a estratégia que vai aplicar, bem como explicitar a sua utilidade; na segunda etapa, deve “explicar verbalmente aos alunos o que se passa na mente de um leitor consumado durante o processo” (Giasson, citado por Santos, 2000, p. 52); nas restantes etapas, o docente tem a função de interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia e promover a autonomia na sua utilização. A partir daqui, o professor deverá assegurar que o aluno aplica estas estratégias nas suas leituras pessoais, dando ênfase à necessidade de as selecionarem criteriosamente (Santos, 2000).

No decorrer do processo em que o docente intervém, o interesse e motivação não podem ser esquecidos.

Uma condição essencial para cultivar na criança e no adolescente o gosto e prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro [*sic*] aos seus interesses. (...) Um leitor motivado tende a ler. E lendo, desenvolve a capacidade e o gosto de ler. (...) Ora, se o domínio das técnicas e o gosto pela leitura evoluem dialeticamente, através de uma influência recíproca, podemos admitir que o implemento de estratégias de motivação contribui — ainda que indiretamente — para a formação de leitores competentes. A escola não deve, por isso, demitir-se dessa função (Santos, 2000, pp.82-83).

Já sabemos que as crianças precisam de estratégias para alcançarem o objetivo máximo da leitura, no entanto, é preciso refletir sobre o que dar a ler.

É na literatura que encontramos a plenitude funcional da língua, no entanto, a criança deve ler (e ouvir ler) outros tipos de texto, pois “se for exposto a um único tipo de texto, o aprendiz de leitor nunca se aperceberá da especificidade daquele que tem em mão. É do cruzamento entre leituras que nasce o leitor” (Magalhães, 2008, p. 64).

Da mesma opinião é Calvino (citado por Magalhães, 2008, p. 65): “É por isso que tira o máximo rendimento da leitura dos clássicos quem souber alternar com ela a sábia dosagem da leitura de atualidade”. Entenda-se por clássicos “aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes)” (Calvino, 2007, p.11).

Ainda que a criança deva ler vários tipos de texto, todos eles, espera-se, de qualidade, afinal, o que é que a literatura lhes traz, além do supracitado? Ora, Seixo (2014), refere que a literatura consiste no uso estético da língua e, por isso, permite ao aluno o seu desenvolvimento intelectual, tomando consciência dos valores do mundo em que está inserido, assim como o torna progressivamente um cidadão lúcido. A mesma autora demonstra como a literatura é, de facto, potenciadora da educação, pois fomenta o desenvolvimento das seguintes áreas:

- “1. A educação estética;
2. A educação linguística;
3. A educação cívica, política e, em especial, ética e filosófica;
4. A educação retórica;
5. A educação do raciocínio;
6. A educação histórica, incluindo a espacial-geográfica.”

Podemos também recorrer à psicanálise para justificar a leitura de contos tradicionais às crianças, como será explicado no capítulo 4.

Enquanto futura docente, considero que este tipo de atividade é importante. Penso que será pertinente, numa apresentação como esta, desenvolver mais o diálogo com o aluno que apresenta e fomentar mais comentários por parte dos restantes colegas. Há crianças que se vão sentir mais inibidas, outras estarão mais à vontade. No entanto, penso que trabalhar a capacidade de comunicação é fundamental.

1.2.9 Relato IX

No último dia de aulas, à tarde, a turma do 3.º ano recebeu a visita da família.

No início da tarde, os familiares puderam assistir a uma aula de educação física. Nesta aula, os alunos começaram por fazer um circuito de ginástica e, no fim, fizeram uma atuação de *hip hop* que prepararam para este dia.

O segundo momento foi passado com a professora titular da turma. A professora preparou um *Quiz* que projetou no quadro interativo. Cada aluno tinha, previamente, escolhido um tema. Assim, cada uma das questões foi direcionada a uma criança, de acordo com a sua escolha. Cada criança tinha uma placa de ardósia e um pau de giz para escrever a resposta às questões (A, B ou C) e um dos familiares uma placa numerada com a quantidade de questões para registar os resultados (se estava certo ou errado).

De seguida, a turma dirigiu-se ao recreio com o professor de música, onde cantaram e tocaram com flauta várias músicas.

Terminada a atuação, os alunos brincaram livremente no recreio e os familiares puderam falar com a professora.

Por fim, a turma regressou à sala de aula com a professora de Expressão Plástica. A professora desafiou os familiares e as crianças a decorarem um leque, que distribuiu a cada um. Entretanto, a professora foi distribuindo a capa dos trabalhos de cada aluno e deu *feedback* aos pais acerca das atividades e do desempenho das crianças.

Reflexão e fundamentação teórica

Deste relato pretendo refletir sobre a relação escola-família.

Reis (2008) esclarece que “Educação, Família, Escola, Sociedade, Ambiente e Formação são áreas que aparecem associadas e vinculadas sempre que a elas nos referimos. Não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família” (p. 37).

A família é o meio natural da criança, no qual se apoia para um desenvolvimento saudável. À família cabe o papel da educação, enquanto primeira entidade interessada e responsável por tal formação (Costa, 2016). Tanto assim é, que pode remontar-se aos tempos em que as crianças e jovens se educavam na família e na comunidade, em que não existia ainda a escola como conceito de lugar especializado de educação formal (Reis, 2008).

Deste modo, percebe-se que fará sentido estabelecer ligações entre a escola e a família. Sinclair (citado por Villas-Boas, 2001), defende que, havendo essa ligação, é

possível renovar a educação de um modo construtivo, reforçar a qualidade da educação e pôr fim ao isolamento das escolas.

O modo como a família integra no seu sistema a escola, contribuirá para a integração e adaptação da criança no meio escolar. Uma integração saudável da escola na família e vice-versa (Costa, 2016).

Desta conexão, há ainda aspetos que merecem ser refletidos. Para começar, os pais e a escola têm necessidade de se ajudarem mutuamente. Os professores têm, agora, dificuldades acrescidas, sentem que o seu estatuto profissional está diminuído e falta apoio da comunidade. Por outro lado, a família encara situações como o divórcio, desemprego, isolamento e problemas com as crianças (Villas-Boas, 2001).

Outros aspetos relevantes a considerar são a transmissão de valores, o ambiente familiar e as repercussões que têm na aprendizagem das crianças. Na escola, cada um destes fatores terá uma influência tremenda. “O papel da família na aprendizagem da língua materna e dos esquemas cognitivos, na formação do auto-conceito, na socialização e, sobretudo, na transmissão de valores é fundamental (...)” (Villas-Boas, 2001, p. 35), isto porque a educação é um processo de crescimento humano, ou seja, os valores humanistas e sociais estão sempre implícitos. A autora refere que a qualidade destes contextos influenciam qualquer aprendizagem das crianças.

O meio ambiente, isto é, as pessoas e os objetos, têm um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Vygotsky (mencionado em Villas-Boas, 2001), enfatiza as relações interpessoais, que se estabelecem desde o nascimento no seio da família, pois o autor acredita que cada função no desenvolvimento cultural da criança é revelada primeiro ao nível social e, posteriormente, ao nível pessoal. Assim, acredita-se que “a dimensão individual está subordinada à social no contexto de interesses, objectivos e relações de poder dependentes da idade, seja na família ou na escola” (Reis, 2008, p. 65).

De referir também é o impacto emocional que o envolvimento parental tem para a criança. Reis (2008) afirma que um maior envolvimento parental levará a um bom ajustamento emocional.

Há, então, cinco fatores do ambiente familiar que determinam a aprendizagem da criança:

- “(a) Hábitos de trabalho da família.
- (b) Apoio e acompanhamento das tarefas escolares.
- (c) Estímulo à exploração e discussão de ideias e de acontecimentos.
- (d) Estímulo à expressão oral e escrita.

(e) Aspirações e expectativas acadêmicas e vocacionais (Villas-Boas, 2001, p. 53).”

Nesta interação escola-família, poderá haver “barreiras”. Um professor sentir-se-á ameaçado se a família tentar influenciar a escolaridade dos alunos; a família sentir-se-á invadida se o professor disser como podem ajudar melhor as crianças (Villas-Boas, 2001). Neste sentido, Reis (2008) delimita a colaboração escola-família:

A melhor colaboração da escola relativamente à família será a de aliviar o peso da escola naquilo que é a relação entre pais e filhos, já que uma interação “infectada” de preconceitos negativos devido ao falhanço escolar apenas mitiga mais o mal-estar e sentimentos de incompetência do aluno, aspecto pouco reparador no que ao investimento escolar concerne (pp. 60-61).

Para uma eficaz colaboração, é necessário que os professores permitam o envolvimento familiar dentro da sala de aula. Entre as várias estratégias propostas por Villas-Boas (2001, p. 147), saliento a que pude observar na prática de estágio profissional: “encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto, o que significa a aceitação do papel de mediador, mesmo entre os pais e os filhos”.

Nesta tarde as atividades foram diversificadas e as crianças estavam muito felizes por poderem mostrar à família aquilo que fazem na escola. Houve quatro alunos que não puderam ter a família presente. Então, as minhas colegas de estágio e eu acompanhámos essas crianças para que pudessem também desfrutar desta tarde com alegria.

1.2.10 Relato X

A aula que irei relatar foi dinamizada pela minha colega de estágio com uma turma de 4.º ano e insere-se na Disciplina de Matemática, em interdisciplinaridade com a Disciplina de Estudo do Meio.

Nesse dia, a colega falou do relevo do nosso país, mostrando e analisando um mapa hipsométrico. Assim, distribuiu por cada par de alunos quatro Calculadoras Papy, vírgulas em cartolinas, algarismos móveis e um cartão, diferente de cada par, no qual estava a altitude de uma serra.

Começaram por elaborar uma tabela, no quadro, das várias altitudes que tinham nos cartões. Depois, descobriram quais as quatro serras com maior altitude.

A minha colega solicitou, por ordem de altitude, que representassem nas Calculadoras cada um dos pontos. Um elemento do par ficou encarregue de representar nas Calculadoras, o outro utilizou os algarismos móveis; no terceiro exemplo trocaram de tarefa.

O objetivo desta atividade foi trabalhar a leitura de números decimais, por isso, as crianças leram os vários números por classes e ordens.

No decorrer da atividade, os alunos conseguiram fazer corretamente a representação dos números; a maior dificuldade foi sentida na leitura por classes.

Reflexão e fundamentação teórica

Em relatos anteriores, já falei em materiais manipuláveis. Quero agora frisar, afincadamente, a sua importância na aprendizagem das crianças.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), defendem que a aprendizagem implica o envolvimento das crianças em atividades significativas. É verdade que as explicações do docente são importantes, porém expor os conteúdos sem que as crianças tenham oportunidade de experimentar concretamente essas explicações não irá adiantar nada no processo de ensino. Além de se envolver concretamente nas atividades, é preciso levá-lo a um processo de reflexão sobre essas atividades. O recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos é um excelente ponto de partida de grande parte das tarefas escolares. Sendo um meio e não um fim, o ponto fulcral é a atividade intelectual dos alunos.

Os mesmos autores, referem que a falta de recurso a elementos de compreensão e raciocínio podem levar a dificuldades em procedimentos aparentemente simples, isto porque o aluno efetua as tarefas de forma mecânica sem entender o sentido dessa mesma tarefa e, deste modo, sente-se incapaz de reconstruir aquele procedimento quando há alterações. A aprendizagem é um processo gradual de compreensão e aperfeiçoamento. Além disso, não é uma questão meramente cognitiva; os aspetos afetivos estão fortemente envolvidos e são determinantes no processo.

A motivação, bem como a natureza da motivação influenciam o modo como os alunos se envolvem nas tarefas e aprendem. Assim, estes aspetos — cognitivos, afetivos, do domínio das concepções — estão ligados ao ambiente de aprendizagem. Há então que valorizar o envolvimento em processos de raciocínio e a argumentação lógica e, assim, criar-se uma “cultura da aula de Matemática” muito diferente daquela que valoriza as respostas rápidas e certas (Abrantes et al., 1999).

O ensino de um conceito novo de matemática deve partir sempre do concreto, onde os alunos devem ter acesso aos materiais manipuláveis, passar de seguida para o estágio semi-concreto, em que estes observam as demonstrações do professor, e, por fim, progredir para o estágio abstrato, em que os alunos já serão capazes de usar unicamente a simbologia. Quando um novo conceito é introduzido com materiais

manipuláveis, é dada a possibilidade ao aluno de ser participante ativo no processo de aprendizagem. A abstração matemática nas crianças inicia-se naturalmente com a sua interação com o meio, depois com o contacto com os materiais concretos e, só depois, alcançando os conceitos matemáticos. (Vale, 2002).

Um dos principais objetivos do ensino da matemática é levar os alunos a operar no nível simbólico-abstracto compreendendo os conceitos ou destrezas em questão. O propósito dos materiais manipuláveis é facilitar o caminho entre o concreto e o abstracto (Vale, 2002).

Através de uma investigação promovida por Caldeira (2009, pp. 31-32), com a perspectiva de mediar as aprendizagens matemáticas com materiais manipuláveis, é possível inferir que:

- as crianças beneficiam quando há manipulação de materiais desde muito cedo;
- os materiais funcionam como mediadores, levando a criança a construir mentalmente as representações abstratas dos conceitos que concretizam;
- a utilização dos materiais permite desenvolver o raciocínio matemático e a capacidade das crianças resolverem problemas no quotidiano;
- o ensino-aprendizagem deve incidir em estratégias criativas e na resolução de problemas;
- a manipulação de qualquer um dos materiais utilizados, pareceu criar laços afetivos com a aprendizagem da matemática, já que as atividades foram fonte de interesse e motivação para as crianças;
- os materiais permitem a tentativa e o erro;
- facilitam a comunicação e interação entre os alunos e com os educadores;
- proporcionam ao professor a observação das diferenças individuais, o modo como os alunos entendem uma situação e pensam numa solução.

Assim, os materiais manipulativos poderão ser mediadores para atingir uma aprendizagem significativa, quando utilizados num ambiente motivador em atividades que permitam a compreensão matemática. Este deve ser um processo gradual em que os alunos constroem progressivamente o saber matemático (Caldeira, 2009).

O Programa e Metas de Matemática (Bivar et al., 2013) esclarece que “neste ciclo, os temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (p. 6).

Relativamente ao conteúdo abordado, o mesmo documento estabelece que deve ser iniciado no 3.º ano, havendo uma progressão ao longo dos anos seguintes.

Destaco agora o material utilizado na aula acima descrita. As calculadoras Papy são como um ábaco, combinando o sistema decimal com o binário e, as suas placas, têm cores associadas às do Cuisenaire (Caldeira, 2009).

Este material tem uma série de potencialidades para a aprendizagem da criança, como descreve a autora já referida:

- a) aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema;
- b) realiza a compreensão dos números e da numeração;
- c) reconhece a compreensão do sentido do número e das operações;
- d) efectua o cálculo com números realizando operações;
- e) desenvolve o cálculo;
- f) resolve situações problemáticas (p. 347).

Esta aula foi, sem dúvida, muito bem conseguida, uma vez que foi uma forma de trabalhar o conteúdo lecionado anteriormente (na Disciplina de Estudo do Meio). As crianças aderiram muito bem às estratégias e conseguiram trabalhar de um modo eficaz os conteúdos.

Termino este capítulo referindo que os dez relatos estão relacionados com as principais áreas, disciplinas ou temas e que sempre que foi possível associei as planificações (capítulo 2) e os dispositivos de avaliação (capítulo 3), por forma a que houvesse uma coerência e ligação entre todos os aspetos, pois em educação devemos contemplar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por ter sido dos primeiros capítulos que comecei a realizar, todas as reflexões permitiram adquirir e desenvolver uma proposta de projeto direcionado para a psicomotricidade com a intenção de ligar à literatura, conforme se poderá ver no projeto final.

CAPÍTULO 2 – Planificações

2.1 Descrição do capítulo

No presente capítulo pretendo refletir acerca da planificação de atividades, a necessidade de fazê-lo e como fazê-lo. Assim, abaixo, apresentarei planificações em quadro, nas quais estão descritos os componentes/conteúdos, as estratégias e os recursos utilizados.

Uma vez que este capítulo se destina à discussão de estratégias que podem ou não ser adotadas com cada um dos grupos e não tanto ao sucesso ou fracasso da sua implementação, irei refletir mais acerca das estratégias e metodologias planificadas.

Partindo do princípio que todos os componentes/conteúdos são selecionados com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nos Programas e Metas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as estratégias por mim estipuladas também se basearam nas diretrizes desses documentos, ajustando aos recursos materiais e humanos necessários e possíveis.

2.2 Fundamentação teórica

Começamos então por estabelecer a planificação como um fator importante do trabalho do docente. Planificar é o ato de pensar antes, esquematizar/organizar, programar, buscar consensos e definir estratégias. Deve ser executado segundo a escola, os alunos, as diferentes matérias e o meio onde a escola está inserida. O sucesso dos alunos só será conseguido se houver adaptação aos diferentes condicionalismos que surgem (Serrano, s/d).

Qualquer educador/professor deverá procurar definir objetivos e estratégias a adotar com o seu grupo/turma, bem como os meios de que necessita. Segundo Zabalza (1994):

(...) em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção. Escudero diz-nos tratar-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (p. 47).

Contudo, planificar requer uma certa plasticidade por parte do docente, uma vez que é um plano que pode e deve ser alterado se houver essa necessidade, não podendo, por isso, ser estanque ou inibidor na aprendizagem das crianças. De acordo

com Silva et al. (2016):

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (p.15).

Poder-se-á definir três tipos de planificações: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. Na primeira, o docente distribui os conteúdos programáticos pelos três períodos letivos, tendo em consideração os tempos destinados à avaliação e a outras atividades, como visitas de estudo, de forma a garantir o cumprimento do programa. A segunda, é uma planificação mais detalhada. É feita para as várias unidades de ensino da disciplina e está relacionada com o tempo letivo que o docente destinou na planificação anteriormente descrita. Por fim, a planificação a curto prazo, corresponde à planificação de uma aula. Depois de realizar a planificação a médio prazo, o docente seleciona os objetivos e estratégias para cada aula (Silva & Lopes, 2015).

Importa então saber quais os procedimentos envolvidos na planificação de uma unidade de ensino. Silva e Lopes (2015) selecionam os seguintes:

- A – Selecionar os objetivos da aprendizagem.
- B – Selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos.
- C – Selecionar os métodos/estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem.
- D – Prever atividades de remediação da aprendizagem (p. 4).

Fica então clarificada a necessidade de planificar uma atividade. Neste sentido, todas as atividades por mim dinamizadas foram planificadas de acordo com os componentes/conteúdos e a faixa etária, tendo sido feita sempre uma grande reflexão acerca das estratégias e uma adequação aos recursos possíveis. De seguida, serão apresentadas algumas dessas planificações.

2.3 Planificações

2.3.1 Planificação I

O quadro 3 refere-se a uma planificação de atividade para um grupo de três anos, com uma duração de, aproximadamente, 45 minutos. A atividade insere-se na Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança e foi idealizada para abordar o tema das festas dos Santos Populares (Dia de Santo António).

Quadro 3 – Planificação de atividade inserida no Subdomínio da Dança.

Plano de Atividade			
Áreas/Domínio: Área de Expressão e Comunicação - Subdomínio da Dança			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Marchas Populares (Comemoração do Dia de Santo António)	15h-15h45	<ul style="list-style-type: none">• Falar e promover o diálogo com o grupo acerca das marchas populares;• Colocar música e demonstrar os passos característicos da marcha;• Dar a cada criança um fato de marcha popular para vestir;• Levar as crianças para o recreio da escola;• Dinamizar uma coreografia de marcha popular.	<ul style="list-style-type: none">• Fatos de marcha popular• Arcos de marcha popular• Música• Computador• Colunas

Esta planificação teve como objetivo dar a conhecer às crianças de uma escola do concelho de Lisboa costumes e tradições das festas de Santo António, nomeadamente as marchas populares.

Na educação pré-escolar, devem ser proporcionadas experiências que deem a conhecer “características físicas, culturais e sociais, da comunidade, tanto em termos mais restritos (rua, bairro, localidade), como em termos mais alargados (outras zonas do país, outros países)” (Silva et al., 2016, p. 88). A criança deverá ter oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença, enquanto cidadã europeia, “que não pressupõe uma identidade uniforme, mas decorre de uma história heterogénea, com influências diferentes resultando numa comunidade plural em termos de vivências, culturas, valores, etc” (ibidem).

Antes de abordar os costumes desta festividade, é importante promover várias

atividades interligando as várias áreas de conteúdo, devendo, em qualquer uma delas retratar o ambiente vivido nesta festividade. Nas OCEPE é defendido que:

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural (Silva et al., 2016, p. 48).

A atividade acima planificada pretendeu dar a conhecer as tradicionais marchas populares, como evento integrador desta festividade, e, além disso, proporcionar às crianças um momento de expressão pela dança.

A criança, desde muito cedo, expressa-se naturalmente pela dança, ou outra forma de expressão, e é algo que lhe dá prazer e proporciona momentos de descontração. Por este motivo, parece-me pertinente incidir neste modo de expressão tão apreciado pela maioria das crianças, com o pretexto de reproduzir as marchas populares.

O culminar desta atividade deu-se com a execução da demonstração da marcha, no recreio da escola. Para tal, foi entregue um fato de marcha a cada criança, que o vestiu em seguida. Formámos uma fila a pares e, ao som das músicas desta festividade, demos início às marchas. No princípio posicionei-me no início da fila para dar as indicações que pretendia, simples de executar, depois formámos uma roda e, a partir daí, pedi às crianças que sugerissem o que fazer. A atividade da criança contém importantes elementos funcionais e de expressão; satisfaz-se com o próprio processo da ação, com a expressão do movimento, da palavra e do gesto (Santos, 2002).

As crianças aderiram com muito agrado à atividade e, uma vez que algumas delas tinham visto as marchas populares poucos dias antes, puderam partilhar as suas vivências e, assim, enriquecer a atividade.

2.3.2 Planificação II

A planificação apresentada no quadro 4 refere-se a uma atividade realizada na faixa etária dos 4 anos, inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e teve como objetivo motivar para a leitura e para a escrita.

Quadro 4 – Planificação de atividade inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Plano de Atividade			
Área/Domínio: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
História de grupo	13h30-14h15	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar um livro com folhas em feltro e várias imagens; • Dar a conhecer as regras de construção de uma história; • Em grupo, construir uma história; • Recontar a história criada pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro com páginas em feltro; • Imagens com velcro.

Nas OCEPE defende-se que:

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita (Silva et al., 2016, p.71).

Neste sentido, usando imagens (não reais) acerca de um tema que as crianças dominem/gostem e/ou seres imaginários, com velcro no avesso, é possível construir uma história, em grupo, deixando que as crianças construam toda a essência do livro (história e ilustração). Neste dia, o tema abordado em Conhecimento do Mundo foi o sistema solar e, por isso, as imagens que levei para a atividade eram relacionadas com astros e extraterrestres.

Desta maneira, as crianças puderam ter um fio condutor – o tema – mas, simultaneamente, puderam recorrer ao imaginário.

“Quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre a escrita e a leitura. Quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (Hohmann & Weikart, 2003, p.545).

Assim, comecei por mostrar o livro, só com folhas de feltro e explicar que o grupo iria inventar uma história e que, para tal, havia também as imagens disponíveis.

As OCEPE esclarecem a importância das atividades realizadas em grupo:

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas,

ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras (Silva et al., 2016, p. 25).

Borràs (2001) esclarece que as crianças precisam de inventar histórias, através de metodologias distintas para que consigam dominar alguns aspetos como: ordenação de ideias, coerência, estruturação, adequação do registo, manutenção do mesmo registo temporal, expressão com compreensão, entre outros. Assim, nesta atividade foi importante guiar o grupo, estruturando as seguintes noções: Quem? Quando? O quê? Como? Porquê? Como é natural, não foi uma tarefa fácil para crianças tão pequenas, no entanto, esta estratégia funcionou muito bem e as crianças gostaram de “escrever” uma história.

2.3.3 Planificação III

A seguinte planificação (quadro 5) refere-se a uma atividade pensada para um grupo da faixa etária dos 5 anos, com duração de 1 hora. Está inserida no Domínio da Matemática e tem como objetivo trabalhar a adição e subtração.

Quadro 5 – Planificação de atividade inserida no Domínio da Matemática.

Plano de Atividade			
Áreas/Domínio: Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Adição e subtração	1 hora	<ul style="list-style-type: none"> Distribuir os 3.º e 4.º Dons de Froebel; Realizar a construção do poço e da camioneta. Propor situações problemáticas de adição e subtração com recurso a materiais manipulativos não estruturados (flores em EVA); 	<ul style="list-style-type: none"> 3.º e 4.º Dons de Froebel Flores em musgami

No documento das OCEPE pode ler-se:

Gradualmente a criança desenvolve capacidades operativas, perante problemas do quotidiano. Também, neste caso, as crianças necessitam inicialmente de concretizar as situações numéricas, aprendendo progressivamente a fazer representações (pictográficas, icónicas e simbólicas) dos problemas, ou sendo mesmo capazes de os resolver mentalmente (Silva et al., 2016, p. 77).

Esta atividade foi estruturada, pensando num dia em que a temática a abordar foi o movimento da seiva nas plantas, por isso, como mote para esta atividade, foi criada uma história de um senhor que transportava flores numa camioneta. Assim, foram utilizados modelos de flores em musgami, entregues a cada criança, e os 3.º e 4.º Dons de Froebel, com a execução da camioneta e do poço, uma vez que, de acordo com Caldeira (2009):

os “Dons” são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias. É durante a interação criança/criança ou criança/jardim-de-infância, que surge a verdadeira magia do aprender crescendo, levando uma criança a compreender e a apreciar o mundo que a rodeia (p.241).

O procedimento foi o seguinte: começámos por fazer a camioneta, explorámos aspetos de lateralização e, depois, utilizámos também as flores. A partir destes materiais, coloquei questões de adição e subtração, em que, para responderem, as crianças puderam manipular todo o material que sentiram necessidade.

Numa segunda fase, pedi que construíssem, com os Dons de Froebel, o poço, continuando a história que utilizei como mote. Mais uma vez, recorri às flores de musgami mas, desta vez, coloquei questões em que foi necessário passarem material ao colega do lado, dialogar e debater propostas de solução, para que houvesse uma sucessão de acontecimentos e não questões isoladas.

Reys (referido por Caldeira, 2009) defende que os materiais devidamente selecionados, como penso que sejam os Dons de Froebel e os modelos de flores em musgami permitem:

- Diversificar as actividades de ensino;
- Realizar experiências em torno de situações problemáticas;
- Representar correctamente ideias abstractas;
- Analisar sensorialmente dados necessários à formação de conceitos;
- Dar oportunidade aos alunos de descobrir relações e formular generalizações;
- Envolver activamente os alunos na aprendizagem;
- Respeitar as diferenças individuais;
- Aumentar a motivação (p.23).

A adição advém de uma atitude natural do pensamento da criança, sendo extremamente importante proporcionar-lhe situações problemáticas de operacionalização mental que lhe permitam desenvolver esta atitude (Sousa, 2012).

O mesmo autor, explica que a subtração é uma noção mental que decorre da adição, sendo mais complexa, uma vez que envolve um raciocínio de reversibilidade por inversão. Para se construir esta capacidade de operacionalização, é necessário, primeiro, idealizar atividades de resolução de problemas com o corpo e com objetos.

2.3.4 Planificação IV

A planificação seguinte (quadro 6) foi estruturada para um grupo de 5 anos e insere-se na Área do Conhecimento do Mundo. Terá, primeiramente, a duração de 1 e, depois, a duração de 20 minutos e tem como objetivo confeccionar pão com as crianças.

Quadro 6 – Planificação de atividade inserida na Área do Conhecimento do Mundo.

Plano de Atividade			
Áreas/Domínio: Área do Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Conhecimento do mundo físico e natural: o pão	30 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Dispor numa mesa os ingredientes necessários;• Confeccionar pão de trigo;• Demonstrar com um relógio o tempo que a massa deve levedar.• Dar a conhecer a música <i>O ciclo do pão</i>;	<ul style="list-style-type: none">• Farinha• Fermento de padeiro• Água,• Sal• Açúcar• Manteiga• Ovos (intruso)• Leite (intruso)• Chaleira elétrica• Colheres• Recipientes• Relógio• Música <i>O ciclo do Pão</i>, do Museu do Pão
	20 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Terminar a confeção do pão, depois de levedado.• Dar a provar diferentes tipos de pão.	

Uma atividade como esta só fará sentido se, primeiro, as crianças tiverem contacto com vários cereais e se souberem de onde vêm os cereais. Depois será importante dar a conhecer o ciclo do pão, por exemplo através de uma história (ver dispositivo de avaliação II). Por esse motivo, as crianças estavam sentadas em roda e tiveram oportunidade de ver e tocar em vários cereais e farinhas (milho, trigo, centeio e arroz). Depois, li a história *O ciclo do pão*, de Cristina Quental e Mariana Magalhães e, desta forma, ficaram a conhecer todo o processo do fabrico do pão.

A partir desse momento, já se torna pertinente confeccionar pão com as crianças, até porque é um alimento bastante consumido no quotidiano.

Assim, dispus todos os ingredientes necessários e coloquei à vista alguns

ingredientes que não foram usados (intrusos) e, desta maneira, debatemos quais as escolhas necessárias. Optei por esta estratégia porque as aprendizagens tornam-se mais significativas quando as experiências começam com a valorização do que as crianças já sabem, motivando-as para aprender mais (Silva et al., 2016).

Nas OCEPE é referido que é necessário haver tempo destinado a experiências, à experimentação de novas ideias, para que as crianças possam modificar as suas realizações e para as aperfeiçoarem. Além disso, quando se envolve ativamente na sua aprendizagem, “a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva et al., 2016, p.34).

Este plano é um bom ponto de partida para a consciencialização de uma alimentação saudável. Ainda que não esteja previsto nesta planificação, o educador em cada uma das suas atividades pode optar por uma abordagem que contemple uma série de objetivos. Neste caso, embora o foco sejam as plantas – cereais – confeção de pão, será benéfico ter em conta que “educar e sensibilizar as crianças para escolhas comportamentais positivas contribui para um crescimento e para uma vida futura plenos de saúde e de bem-estar e previne o aparecimento de enfermidades na adolescência e na idade adulta (...)” (Rito, Silva & Breda, 2012, p. 2).

A necessidade de pensar neste objetivo paralelo decorre de uma problemática que assusta fortemente: a obesidade infantil. Por este motivo, os autores alertam educadores e professores para a importância de desenvolver e implementar estratégias de intervenção a vários níveis.

2.3.5 Planificação V

De seguida é apresentado um plano de aula (quadro 7) desenvolvido com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Esta atividade foi pensada para trinta minutos e insere-se na Disciplina de Matemática. Promove o recurso aos Calculadores Multibásicos para a aprendizagem da adição com transporte e a material não estruturado. Esta atividade tem também como objetivo dar a conhecer aspetos culturais de outro país.

Quadro 7 – Planificação de aula inserida na Disciplina de Matemática.

Plano de Aula			
Disciplina: Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Números e operações: - Adição com transporte	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Distribuir duas caixas de Calculadores Multibásicos por cada par de alunos; Contextualizar as situações problemáticas recorrendo a um rato (boneco), a fotografias ilustrativas da cultura russa e a um conjunto de <i>matrioskas</i>; Solicitar aos alunos que retirem o material da caixa. Explicar que todos os jogos serão realizados a pares Realizar o jogo “Desfazer torres”; Propor situações problemáticas na base 10 (com transporte), recorrendo a algarismos e letras móveis (d- dezenas e u-unidades); Pedir aos alunos para arrumarem os materiais. Colocar, simultaneamente, uma música tradicional russa (folclore). 	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de rato <i>Matrioskas</i> Computador Projeter Colunas Música folclore Calculadores Multibásicos Modelo ampliado de calculadores Multibásicos Algarismos móveis Letras móveis (/d/ e /u/)

Esta atividade foi pensada a propósito do seguinte trava-línguas: “o rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia”, que os alunos aprenderam com a minha colega de estágio. Usando este mote, a planificação contempla a interdisciplinaridade com as Disciplinas de Estudo do Meio e de Português, uma vez que se dei a conhecer alguns aspetos da cultura russa e, através dessa interação, usando também um rato (boneco), elaborei uma história motivadora para a realização de situações problemáticas, que, como já referido anteriormente, é extremamente importante.

Piaget defendia que a interdisciplinaridade é um intercâmbio mútuo e uma integração recíproca entre várias disciplinas, levando a um enriquecimento recíproco (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

O material utilizado reúne uma série de aspetos pedagogicamente interessantes, como esclarece Caldeira (2009, p. 188):

- Exploração de atributos;
- Associação e comparação;
- Contagem de quantidades;

- Ordenação;
- Jogos em várias bases;
- Compreensão do sistema decimal;
- Valores de posição (classes e ordens);
- Leitura de números inteiros;
- Introdução na base decimal (e actividades com outras bases);
- Operações aritméticas (e provas);
- Situações problemáticas.

O jogo “desfazer torres” é fundamental para desenvolver o cálculo da criança. Primeiro é ensinada a jogar o “jogo das torres” e, depois, “pode andar simplesmente com o raciocínio para “trás”: ou seja, consoante a torres em que esteja a jogar vai trocar uma peça de uma cor pedida pela cor que antecede” (Caldeira, 2009, p. 193).

Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), explicam que é importante explorar o processo de adição, de modo que os alunos percebam que é uma operação aritmética que traduz ações de reunião. Além disso, esta percepção influenciará a compreensão das restantes operações aritméticas.

Caldeira (2009) defende que com este material, a criança entende por que motivo, na base 10, “escreve 9 (unidades) e se acrescentar mais uma peça (1 unidade), fica escrito 10 (unidades)” (p. 201), uma vez que será habituada a identificar a base em que “joga” e percebe que, no sistema decimal, trocamos 10 unidades por 1 dezena.

As estratégias em si, a meu ver, foram bem estruturadas. No entanto, falhei na gestão do tempo. Não é possível realizar esta atividade em tão pouco tempo com tantos pormenores e situações. A professora titular de turma deu-me a oportunidade de continuar esta aula, no dia de estágio seguinte, e decorreu muito bem. Foi importante tê-la colocado em prática para poder refletir acerca da gestão do tempo e de como conseguir colocar em prática uma atividade em tão pouco tempo.

2.3.6 Planificação VI

No quadro 8, apresento a planificação idealizada para o 2.º ano do ensino básico, com a duração de 1 hora e 30 minutos. Cada uma das partes que a compõem teve como intuito promover a Educação para a Cidadania. Por ser uma área transversal e muito importante para a formação pessoal e social, senti necessidade de encontrar estratégias e fundamentação para a poder implementar.

Quadro 8 – Planificação de atividade de Educação para a Cidadania.

Plano de Aula			
Disciplina/Área Transversal: Educação para a Cidadania			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Promoção do voluntariado	1h30	<p>1.ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças em roda; • Promover o debate: “Como é ser idoso?”; • Levar as crianças a compreender o sentimento de abandono e solidão; • Motivar para a curiosidade pelas histórias de que as pessoas mais velhas são conhecedoras; • Sugerir um “projeto” de voluntariado num centro de dia/lar de idosos; • Formar 4/5 grupos; • Incentivar os grupos a planearem atividades, guiões de perguntas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita
	1h30	<p>2.ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade aos grupos para preparem as atividades que planearam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais selecionados pelos alunos

A Direção Geral da Educação (2013), esclarece que “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (p. 1).”

No mesmo documento, é referido que a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania. Assim, na escola, há várias dimensões a serem trabalhadas com as crianças neste sentido: educação rodoviária, educação para o desenvolvimento, educação para a igualdade de género, educação para os direitos humanos, educação financeira, educação para a segurança e defesa nacional, promoção do voluntariado, educação ambiental/desenvolvimento sustentável, educação para os media, educação para a saúde e a sexualidade, educação para o empreendedorismo, educação do consumidor e educação intercultural.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho estabelece o seguinte: “pretende-se

que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta (...)"

Segundo Estanqueiro (2010, p.105), "um dos objetivos da educação é ajudar os alunos a conhecer, apreciar e praticar os valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural (por exemplo, a honestidade, o respeito, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade).", e é isto mesmo que se pretende com este tipo de atividades, que os alunos aprendam por eles próprios que estes valores são essenciais para que possamos viver em sociedade de uma forma equilibrada.

Afonso (2007) afirma que formar "cidadãos capazes" é "situar a cidadania na perspectiva das competências práticas, da intervenção e acção concretas (...)" (p. 15).

A mesma autora esclarece que a Educação para a Cidadania pode ser planeada recorrendo a diferentes estratégias e espaços. Das várias que sugere, saliento aquelas que foram seleccionadas na planificação em estudo:

- Em todas as aulas, e por qualquer professor, através de metodologias activas, de participação, análise e debate, de modo a que os alunos construam os significados e os confrontem com as situações reais da sua experiência ou do seu conhecimento.
- Em projectos e actividades extracurriculares, de parceria com organismos e instituições da comunidade local e nacional, incentivando experiências de participação em associações da comunidade (p.14).

Freitas e Freitas (2002) realçam que a cidadania e educação para a participação estão implícitos na Convenção dos Direitos da Criança:

Artigo 12.º

As crianças têm o direito de dar a sua opinião e de serem ouvidas, tendo em conta a sua idade, nas decisões que lhe digam respeito.

Artigo 13.º

As crianças têm o direito de dizer o que pensam e sentem, através da fala, da escrita ou de outro meio, desde que não prejudiquem os direitos das outras pessoas (p. 101).

De acordo com Afonso (2007), há diversas estratégias de pensamento e de reflexão: pergunta/resposta, expressão livre de ideias (*brainstorming*) ou debate aberto (mais ou menos estruturado). Em qualquer uma das estratégias que se adote, importa que a criança possa exprimir o que pensar e, desse modo, desenvolva valores e atitudes democráticas.

Quanto à promoção do voluntariado deve favorecer-se o envolvimento das crianças e dos jovens em atividades desta natureza, no sentido de, desde muito cedo, a criança compreender que a defesa de valores como o da solidariedade, da entajuda e do trabalho, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade (Direção-Geral de Educação, 2013).

2.3.7 Planificação VII

A planificação que se segue (quadro 9) foi idealizada para o 3.º ano de escolaridade e está inserida na Disciplina de Português. A atividade está estruturada em três momentos; o primeiro e segundo momentos decorrerão num período de 1 hora e meia e o terceiro momento decorrerá num período de 2 horas.

Quadro 9 – Planificação de aula inserida na Disciplina de Português.

Plano de Aula			
Disciplina: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Texto dramático	1h30m	Pré-leitura: <ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o seguinte vocabulário: Freguês, caloteiro, arrelia, função, escanhoar, escorreito, marrafa, igualha, meia-haste, fueiro, menear, folia, recorrendo ao dicionário;- Relembrar as características de um texto dramático.	<ul style="list-style-type: none">• Dicionário• Livro <i>Robertices</i>, de Luísa Dacosta
	2h	Leitura: <ul style="list-style-type: none">- Propor a leitura individual do texto;- Desafiar os alunos para um <i>casting</i> para a escolha das vozes das personagens;- Solicitar a leitura em voz alta;- Escolher as vozes de cada personagem. Pós-leitura: <ul style="list-style-type: none">- Pedir aos alunos que construam os Robertos;- Realizar o espetáculo dos Robertos num jardim, tentando aproximar do ambiente vivido/relatado pela autora.	

O Programa e Metas de Português prevê, no Domínio da Educação Literária, descritor de desempenho 25.2.: “Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação)” (Buescu et al, 2015, p. 56).

A obra presente na planificação encontra-se na Lista Anexa ao Programa e Metas de Português para a Educação Literária, para o 3.º ano. Mendes, citada por (Buescu, Rocha & Magalhães, 2015a, s/p.) afirma o seguinte:

A Literatura obriga sempre o aprendiz – seja ele professor ou aluno – à prova da leitura, leitura, à decifração, à regulação das associações intertextuais, intertextuais, da imaginação, da memória, a uma resposta emocional, a um juízo, a um acto verbal ou de outra natureza, i. é, a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição.

Os mesmos autores defendem que deve haver um trabalho de pré-leitura, para que faça efetivamente sentido o texto que a criança lê, isto é, “a didática da literatura deve ser antecipada pela mobilização de conhecimentos e vocabulário que permitam a compreensão do texto (s/p.)”.

Quando se implementa este tipo de estratégias, de Expressão Dramática, fala-se em teatro *da* infância. Santos (2002), distingue este “nível” do teatro *para a* infância, pois o primeiro, também chamado de “Teatro como Expressão” ou “Arte Dramática Criativa”, tal como a música ou a dança, é realizado pela criança como forma de expressão.

Borràs (2001) defende que uma atividade como esta é o culminar de tudo o que se aprendeu, além de permitir diálogo e decisões entre os alunos.

As crianças, por norma, gostam de teatro/dramatizações, da fantasia, do irreal. Quanto mais crescidas se tornam, maior a sua capacidade para decorar falas e representar papéis. Além disso, encarnar outras personagens é extremamente importante para compreender o mundo e os outros, pois envolve a mente, o corpo, a criatividade e a imaginação (Cordeiro, 2007).

2.3.8 Planificação VIII

A planificação seguinte (quadro 10) foi estruturada para o 4.º ano de escolaridade e está inserida na Disciplina de Estudo do Meio. A atividade está pensada para uma duração de 1 hora e 30 minutos.

No decorrer do estágio, apercebi-me que este grupo gostava bastante das aulas de História de Portugal e de Estudo do Meio, sendo muito curiosos, atentos e demonstravam uma grande autonomia nas pesquisas realizadas em casa e na escola acerca destes temas. Por ser pertinente, solicitei ao professor titular que me deixasse dinamizar a atividade a seguir apresentada.

O uso das tecnologias permitiu-me complementar a informação, bem como envolver ativamente as crianças.

Outro fator relevante com esta planificação foi a promoção do trabalho de grupo.

Quadro 10 – Planificação de aula inserida na Disciplina de Estudo do Meio.

Plano de Aula			
Disciplina: Estudo do Meio – História de Portugal			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
O Estado Novo e a Revolução dos Cravos	1h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar um vídeo acerca do Estado Novo e da Revolução dos Cravos; - Fazer 4 grupos; - Encarregar os grupos de pesquisar sobre: Grupo 1: Salazarismo; Grupo 2: Mocidade portuguesa; Grupo 3: Marcelismo; Grupo 4: A Revolução dos Cravos. Os grupos podem recorrer a enciclopédias, livros, revistas, internet ou a qualquer recurso existente na escola. - Solicitar a cada grupo que elabore um cartaz com a informação recolhida; - Pedir a cada um dos grupos de apresente o seu cartaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo do episódio 25 <i>de abril</i>, do programa “Infominuto” da RTP. • Computador; • Projetor; • Livros/enciclopédias/revistas; • Internet; • Cartolinas; • Material de escrita; • Material de desenho.

Um dos objetivos do ensino do Estudo do Meio, expressos no Programa da disciplina é “desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal” (Ministério da Educação, 2001, p.103).

No mesmo documento, no bloco de conteúdos “À descoberta dos outros e das instituições”, prevê-se que, no 4.º ano de escolaridade, os alunos conheçam alguns aspetos do passado nacional. Devem, então, “conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (...)” e “conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado” (p. 113).

A história, assim como a geografia são matérias extremamente importantes durante todo o ensino básico, pois estudam o ser humano em comunidade ao longo do tempo e do espaço. Por este motivo, devem ser apresentados aos alunos com rigor científico (Borràs, 2001).

O ensino da História pode ser pensado de maneira a “estabelecer relações de causa-efeito em situações ou factos da vida quotidiana relacionados com pessoas ou coisas” ou “relações lógicas de causa-efeito a partir do meio social e natural

contemporâneo” (idem, p. 410).

A aula planificada é uma aula ativa, segundo Fabregat e Fabregat (1991), uma vez que na aula ativa é dirigida pelo docente nas suas linhas gerais, mas envolve a participação contínua dos alunos, pressupondo um papel secundário do professor no desenvolvimento da mesma. Os autores defendem que a flexibilidade é a chave para um bom ritmo das turmas. Além disso, afirmam que a negociação deve prevalecer na relação professor-aluno. Embora na planificação não esteja explícita essa negociação e flexibilidade, pode e deve ser adotado esse tipo de atitudes no decorrer da implementação das estratégias previstas.

Os autores acima mencionados, falam em guiões conceituais. Estes guiões são elaborados pelos docentes e permitem ao aluno pesquisar e, no fim da aula, expor as suas descobertas. Nesta altura, há comunicação correção de ideias, que ajudará a criança a reter com maior facilidade o tema abordado. Ora, neste plano de aula não é realizado um guião conceitual, exatamente como os autores apresentam, no entanto, o intuito é precisamente o mesmo. É dada uma pequena introdução que não elucida completamente sobre o conteúdo. Os alunos precisam de investigar para alcançarem os conhecimentos e, depois, há a apresentação à turma.

Estudando um pouco mais o que estes dois autores defendem, as finalidades da apresentação dos resultados são: verificar os conhecimentos adquiridos após o trabalho e garantir que existe uma estrutura mínima de ideias, que posteriormente será ampliada.

Para terminar este capítulo, gostaria de referir que foi realmente importante aprender a planificar. É, de facto, essencial planificar uma atividade/aula para poder guiar as aprendizagens das crianças. Quanto mais pormenorizada e detalhada for a planificação, melhor se torna para o professor. Ainda assim, o professor deve ter a capacidade de ajustar as suas planificações às necessidades dos alunos e às circunstâncias que surgem no momento. Fazer esta adaptação foi a minha maior dificuldade.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1 Descrição do capítulo

No terceiro capítulo apresento quatro dispositivos de avaliação, implementados por mim, no decorrer do Estágio Profissional, com crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente irei apresentar fundamentação acerca da avaliação, os seus objetivos e estruturação, bem como a escala utilizada na avaliação dos dispositivos apresentados.

Depois, para cada um dos dispositivos apresentados, irei descrever as atividades realizadas, os parâmetros e critérios selecionados para avaliá-los e a discussão dos resultados obtidos pelas crianças.

O primeiro e segundo dispositivos de avaliação foram realizados com grupos de Educação Pré-Escolar, da faixa etária dos 4 e 5 anos, nos Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, respetivamente. O terceiro e quarto dispositivos foram implementados com turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do 2.º e 3.º anos, nas disciplinas de Matemática e Estudo do Meio, respetivamente.

Todas as propostas/fichas de trabalho, bem como as grelhas de correção estão em anexo (Anexo 1 a 8).

3.2 Fundamentação teórica

A avaliação das aprendizagens pressupõe, segundo Leite e Fernandes (2002) o seguinte:

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

Os mesmos autores defendem que a regulação destes processos tem inerente a ideia de que os alunos precisam de se apropriar dos processos que os levam a aprender. Do ponto de vista da avaliação, isto implica que sejam adotadas estratégias e dispositivos que tenham em conta uma vasta variedade de situações e também os alunos, tais como: “ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, valores culturais, atitudes, ...” (Leite & Fernandes, 2002, p.54).

É importante, nesta altura, falar de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica “averigua se os alunos estão de posse das aptidões e conhecimentos necessários à unidade a iniciar, isto é, se dominam os pré-requisitos dessa unidade” (Ribeiro, 1989, p.27).

A avaliação sumativa (ou avaliação das aprendizagens) baseia-se nos resultados da aprendizagem e, por isso, ocorre depois do desenvolvimento de uma unidade curricular. A avaliação formativa (ou avaliação para as aprendizagens) tem como finalidade melhorar as aprendizagens, recolhendo informações que permitam traçar um plano das etapas seguintes (Fernandes, 2008a).

Para implementar a avaliação formativa, o professor tem a responsabilidade de organizar o processo de ensino, adaptar as tarefas aos alunos, definir criteriosamente os objetivos das atividades e da avaliação, adotar estratégias diferenciadas, apoiar as crianças na regulação das aprendizagens dando sempre *feedback* das tarefas realizadas, adaptar as estratégias às necessidades que vão surgindo e promover o diálogo entre todos os intervenientes da sala de aula (Fernandes, 2008b).

Neste tipo de avaliação, segundo Fernandes (2008b), também os alunos têm uma série de responsabilidades:

- participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação;
- desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou as que resultam de uma livre escolha e iniciativa;
- utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regular as suas aprendizagens;
- analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da auto-avaliação;
- regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da auto-avaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos;
- partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os sucessos com o professor e com os colegas;
- organizar o seu próprio processo de aprendizagem (p.65).

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, estabelece o propósito da avaliação na educação pré-escolar e esclarece que este “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” (p.1).

O Decreto-Lei n.º17/2016, de 4 de abril, Artigo 23.º explicita as finalidades da avaliação no ensino básico e secundário:

- 1 — A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas.
- 2 — A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.
- 3 — As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, realizadas quer no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quer no âmbito da avaliação externa, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, prosseguem, de acordo com as suas finalidades, os seguintes propósitos:

- a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;
- b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo;
- c) Certificar aprendizagens.

4 — Sem prejuízo das especificidades que distinguem os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, no que respeita ao desempenho dos alunos e ao desenvolvimento do currículo, a análise dos dados recolhidos deve valorizar leituras de complementaridade, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda o mesmo Decreto-Lei, no primeiro ponto do Artigo 24.º menciona as modalidades de avaliação das aprendizagens que se espera que sejam praticadas:

- 1 — A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação:
- a) Diagnóstica;
 - b) Formativa;
 - c) Sumativa.

Assim, de acordo com Fernandes (2007), pode concluir-se que a avaliação deve cumprir os seguintes parâmetros:

1. A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula.
2. A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da auto-avaliação e da auto-regulação por parte dos alunos.
4. A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.
5. As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem.
6. A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar ativamente no seu desenvolvimento.
7. A avaliação não se pode limitar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores técnicos de educação e todos aqueles que, de algum modo, possam estar relacionados com o processo educativo e formativo dos alunos (p.590).

Nos dispositivos de avaliação apresentados, a escala de classificação adotada foi baseada na de Likert que compreende cotações entre 0 e 10 valores, como exposto na seguinte tabela (quadro 11).

Quadro 11 – Escala de classificação adotada.

1– Fraco	0 a 2,9 valores
2– Insuficiente	3 a 4,9 valores
3–Suficiente	5 a 6,9 valores
4–Bom	7 a 8,9 valores
5–Muito Bom	9 a 10 valores

3.3 Dispositivo de Avaliação I

3.3.1 Contextualização da Atividade

A atividade em avaliação foi realizada com um grupo de 4 anos, depois de abordar a temática dos meios de comunicação e consiste na realização de um itinerário com o material Cuisenaire e respetiva representação em papel (Anexo 1).

Esta proposta de trabalho foi apresentada ao grupo por duas vezes para poder avaliar a evolução das crianças. Aquando da primeira realização desta atividade, o grupo nunca tinha realizado a representação do itinerário no papel. Assim, há uma diferença de três meses entre a primeira (Fase I) e a segunda realização (Fase II) da atividade e, neste intervalo de tempo, a educadora titular dinamizou diversas atividades deste cariz.

Deste modo, será feita a avaliação da realização do itinerário com o material e da sua representação, das duas fases em que foi realizada a atividade e, por fim, comparar-se-á os resultados dessas fases. Por se tratar de um dispositivo de avaliação em que me proponho discutir os resultados das duas fases de realização, só apresentarei os dados das crianças que estiveram presentes nos dois momentos de avaliação, contando, por isso, com um grupo de 17 crianças.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram determinados dois parâmetros:

- **Concretização do itinerário com o material Cuisenaire** – nesta etapa da atividade, a criança teria que realizar o itinerário com as peças corretas, de acordo com as minhas indicações, utilizando as quadrículas da proposta de trabalho.

Neste parâmetro distingo apenas se a criança **realizou** ou **não realizou** corretamente o itinerário, ou seja a totalidade do percurso.

- **Representação do itinerário na proposta de trabalho** – as crianças teriam que pintar as quadrículas corretas, respeitando as unidades e cores correspondentes a cada uma das sete peças de Cuisenaire, formando precisamente o mesmo itinerário feito na etapa anterior.

Este parâmetro contabiliza cada uma das peças que a criança foi capaz de representar corretamente (cor, número de quadrículas e localização corretos):

- Representa todas as peças corretamente;

- Pinta seis peças corretamente;
- Pinta cinco peças corretamente;
- Pinta quatro peças corretamente;
- Pinta três peças corretamente;
- Pinta duas peças corretamente;
- Pinta uma peça corretamente;
- Não pinta qualquer peça corretamente.

No quadro 12 apresento os parâmetros, os critérios e as cotações.

Quadro 12 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação I

Parâmetros	Critérios	Cotação	
Concretização do itinerário com o material Cuisenaire	Realiza	3	3
	Não realiza	0	
Representação do itinerário na proposta de trabalho	Pinta todas as peças corretamente	7	7
	Pinta seis peças corretamente	6	
	Pinta cinco peças corretamente	5	
	Pinta quatro peças corretamente	4	
	Pinta três peças corretamente	3	
	Pinta duas peças corretamente	2	
	Pinta uma peça corretamente	1	
	Não pinta qualquer peça corretamente	0	
Total			10

3.3.3 Apresentação e análise dos resultados

Nas figuras 5 e 6 apresento os resultados sob a forma de gráfico das duas fases de avaliação.

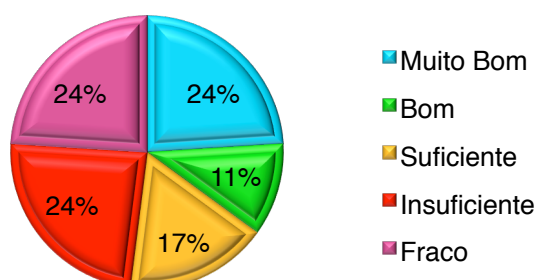


Figura 5 - Resultados obtidos na Fase I do Dispositivo de Avaliação I

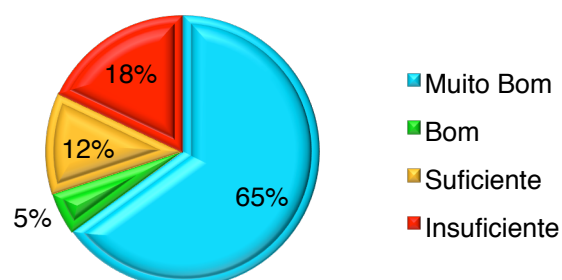


Figura 6 - Resultados obtidos na Fase II do Dispositivo de Avaliação I

Com base na grelha de correção (anexo 2), verifica-se que, na Fase I, o número de crianças que conseguiu alcançar, pelo menos, a classificação de Suficiente (nove crianças) é idêntico ao número de crianças que não conseguiu (oito crianças).

No que concerne ao parâmetro “concretização do itinerário com o Material Cuisenaire”, sete crianças não atingiram o objetivo. Já quanto ao parâmetro “representação do itinerário na proposta de trabalho”, o número aumenta para treze, isto é, só cinco crianças conseguiram pintar as sete peças e quatro não pintaram corretamente qualquer peça do itinerário. Em média, o grupo representou três peças.

Avaliando a mesma atividade na Fase II, no primeiro parâmetro há uma evolução bastante significativa: apenas uma criança não realizou o itinerário com o material adequadamente. Na mesma fase, o segundo parâmetro apresenta também uma evolução considerável: passam a ser capazes de pintar sem quaisquer enganos o dobro das crianças e apenas uma não consegue ainda representar (C9). A média passa de três para cinco peças em sete.

É então possível verificar que, da Fase I para a Fase II, há uma evolução considerável no desempenho dos alunos. Deduzo, a partir destes resultados, que esta evolução se deu porque a educadora, ao longo destes três meses, realizou diversas atividades deste género e, em cada uma delas, forneceu *feedback* do desempenho aos alunos.

Fernandes (2008b) refere que as crianças necessitam de orientações sistemáticas e de avaliações dos seus desempenhos que lhes permitam melhorar as suas aprendizagens, reconhecendo os seus erros e progressos, ou seja, “precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais” (p.83). No entanto, o mesmo autor afirma que há que ter em consideração que o *feedback* não será eficaz se não for devidamente estruturado e integrado na aprendizagem das crianças. Para tal, deve conduzir, clara e inequivocamente, a uma ação que permita alcançar o sucesso e evolução do aluno.

Em suma, para Fernandes (2008b), “o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima” (p.69).

Considero, pelo exposto acima, que, efetivamente, o *feedback* promove a aprendizagem das crianças, pois sem ele não há evolução.

3.4 Dispositivo de Avaliação II

3.4.1 Contextualização da Atividade

Este dispositivo de avaliação foi implementado no seguimento do tema do Ciclo do Pão com um grupo de 20 crianças da faixa etária dos 5 anos (mais atividades realizadas sobre este tema na planificação IV).

Foi contada a história *O Ciclo do Pão*, de Mariana Magalhães e Cristina Quental e, simultaneamente, foram mostrados vídeos: interior do moinho, ceifa, malhação, peneiração e moagem.

Este grupo de crianças de Educação Pré-Escolar já tinham iniciado a aprendizagem das letras, tendo-lhes sido já ensinado a categorização de vogais e de consoantes.

Assim, neste dispositivo de avaliação (anexo 3), as crianças teriam que cortar seis imagens pelo limite, e colá-las no quadrado correto, ordenando-as de modo a ilustrarem o ciclo do pão, tal como tinham ouvido na história. Além disso, as imagens estavam legendadas e a tarefa seguinte era identificar as letras vogais, pintando-as de azul, e as letras consoantes, pintando-as de verde.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram delimitados quatro parâmetros:

- **Motricidade fina** – As crianças teriam que cortar cada uma das seis imagens pelo limite.

Neste parâmetro distingui os critérios **corta adequadamente**, se cortou todas as imagens respeitando o limite ou **não corta adequadamente**, se corta duas ou mais imagens desrespeitando o limite.

- **Sequência de imagens** – O objetivo desta etapa era perceber se as crianças tinham percebido a história e, conseqüentemente, o ciclo do pão

Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Ordena corretamente 6 imagens;
- Ordena corretamente 5 imagens;
- Ordena corretamente 4 imagens;
- Ordena corretamente 3 imagens;

- Ordena corretamente 2 imagens;
- Ordena corretamente 1 imagem;
- Não ordena qualquer imagem corretamente.

- **Reconhecimento das letras vogais** – Neste parâmetro é avaliada a identificação das letras vogais com a cor correta. Ainda que a criança possa ter pintado todas as letras vogais da mesma cor, se não pintou com a cor indicada, não será aceite como correto.

Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Identifica as 19 letras vogais;
- Identifica 15 a 18 letras vogais;
- Identifica 10 a 14 letras vogais;
- Identifica 6 a 9 letras vogais;
- Identifica 1 a 5 letras vogais;
- Não identifica qualquer letra vogal.

- **Reconhecimento das letras consoantes** – Neste parâmetro é avaliada a identificação das letras consoantes com a cor correta. Ainda que a criança possa ter pintado todas as letras consoantes da mesma cor, se não pintou com a cor indicada, não será aceite como correto.

Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Identifica as 21 letras consoantes;
- Identifica 16 a 20 letras consoantes;
- Identifica 11 a 15 letras consoantes;
- Identifica 6 a 10 letras consoantes;
- Identifica 1 a 5 letras consoantes;
- Não identifica qualquer letra consoante.

Quadro 13 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação II

Parâmetros	CrITÉRIOS	Cotações	
Motricidade fina	Corta adequadamente	1	1
	Não corta adequadamente	0	
Sequência de imagens	Ordena corretamente 6 imagens	3	3
	Ordena corretamente 5 imagens	2,5	
	Ordena corretamente 4 imagens	2	
	Ordena corretamente 3 imagens	1,5	
	Ordena corretamente 2 imagens	1	
	Ordena corretamente 1 imagem	0,5	
	Não ordena qualquer imagem corretamente	0	
Reconhecimento de letras vogais	Identifica as 19 letras vogais	3	3
	Identifica 15 a 18 letras vogais	2,5	
	Identifica 10 a 14 letras vogais	1,75	
	Identifica 6 a 9 letras vogais	1	
	Identifica 1 a 5 letras vogais	0,5	
	Não identifica qualquer letra vogal	0	
Reconhecimento de letras consoantes	Identifica as 21 letras consoantes	3	3
	Identifica 16 a 19 letras consoantes	2,5	
	Identifica 11 a 15 letras consoantes	1,75	
	Identifica 6 a 10 letras consoantes	1	
	Identifica 1 a 5 letras consoantes	0,5	
	Não identifica qualquer letra consoantes	0	
Total		10	

3.4.3 Apresentação e análise dos resultados

Na figura 7 apresento os resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação II.

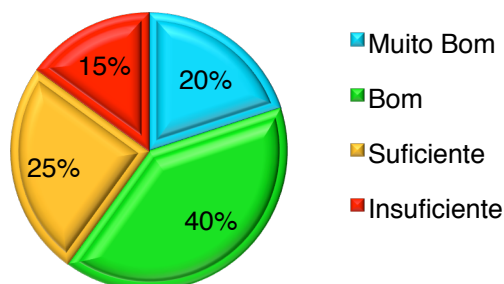


Figura 7 - Resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação II

Recorrendo à grelha de correção (anexo 4), é possível ter a percepção de que mais de metade do grupo não alcançou o objetivo no parâmetro da motricidade fina (doze crianças), em média o grupo ordenou 4 imagens, identificou 16 letras vogais corretamente e 15 letras consoantes. Apenas quatro crianças não identificaram corretamente qualquer letra consoante (C2, C7, C8 e C15).

De acordo com o gráfico acima (figura 7), é possível verificar que a grande maioria do grupo conseguiu alcançar os objetivos pretendidos. Apenas 15% (três crianças: C5, C7 e C15) não conseguiu alcançar esses mesmos objetivos.

Assim, tanto na identificação das letras vogais como das consoantes, o desempenho do grupo foi bastante satisfatório e acredito que, com o contacto regular com as letras, qualquer criança conseguiria ultrapassar este obstáculo.

No que concerne à ordenação das imagens, embora, em média, tenham conseguido ordenar corretamente mais de metade das mesmas, penso que é importante refletir acerca deste tópico. Para ordenar as imagens corretamente, era necessário que as crianças entendessem a sequência da história e, no fundo, que a conseguissem interpretar.

Silva et al. (2016) consideram importante que as crianças tenham contacto com diferentes tipos de texto, que retirem as ideias principais e que reconstruam a informação.

Mata (2008) esclarece que as leituras, com e para a criança, devem fazer parte da educação pré-escolar. O grupo deve ter contacto com diversos tipos de texto para serem explorados e aproveitados não só para transmitir o sentido da leitura, como

para entenderem a mensagem. “A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão (...)” (p.72).

A mesma autora defende que a participação das crianças e as interações estabelecidas antes, durante e após a leitura, assim como o acesso facilitado à informação mais importante e à compreensão do texto lido são muito importantes. “A apreensão da informação selecionada permite refletir de uma forma mais aprofundada e estabelecer relações com outras informações e vivências anteriores (...), pois facilita a apropriação do texto lido e uma maior identificação da criança com o seu conteúdo” (p.86).

Com esta reflexão concluo que, de facto, o hábito de ouvir histórias, participar na sua leitura e ter acesso a atividades de exploração das mesmas seriam uma ótima ferramenta para ajudar as crianças a alcançar o sucesso.

Parece-me também pertinente refletir acerca da motricidade fina e do modo como poderia ajudar os alunos a melhorarem a tarefa proposta.

Papalia, Olds e Feldman (2009) revelam que “à medida que desenvolve habilidades motoras, as crianças em idade pré-escolar mesclam continuamente as habilidades que já possuem com aquelas que estão adquirindo para produzir capacidades mais complexas” (p.243), o que prova que, realmente, é extremamente importante desenvolver a motricidade fina.

O desenvolvimento da motricidade fina ocorre quando a criança tem contacto com objetos e lhe é permitido manipulá-los. Esta habilidade pressupõe várias ações entre elas a manipulação na mão e a destreza, que se referem exatamente ao que propus ao grupo. A primeira implica o “ajustamento na mão, de um objeto, depois de o agarrar”, a segunda é a “capacidade para realizar pequenos movimentos com as nossas mãos, de forma precisa, eficiente, com acuidade e sem grande esforço” (Serrano & Luque, 2015, p.17).

Deste modo, depreendo que realizar quaisquer atividades que pressuponham, pelo menos, estas duas ações, como fazer bolinhas de papel, realizar enfiamentos, origamis e insistir em atividades de corte respeitando um limite permitiriam uma considerável evolução das crianças.

3.5 Dispositivo de Avaliação III

3.5.1 Contextualização da Atividade

A atividade em avaliação foi realizada com uma turma de 24 alunos do 2.º ano do Ensino Básico.

Entreguei aos alunos seis envelopes, numerados de 1 a 5 (designados, nos tópicos seguintes como Q-C1, Q-C2, Q-C3, Q-C4 e Q-C5). Dentro dos envelopes foram colocados quebra-cabeças (anexo 5), cada um deles identificado no canto superior direito com símbolos: imagens de ampulhetas, com cores correspondentes à areia das ampulhetas presentes na sala, que representavam o tempo que a turma tinha para realizar o desafio (uma ampulheta cor de laranja = 2 minutos; uma ampulheta cinzenta = 1 minuto; uma ampulheta preta = 3 minutos).

As regras desta atividade foram as seguintes: um aluno lançava o dado e o número que calhasse correspondia ao envelope/quebra-cabeças a realizar. Era virada a ampulheta e cada aluno tinha o tempo correspondente àquele quebra-cabeças para o realizar. Terminado o tempo, a turma debateu entre si as estratégias adotadas e chegou à resposta correta.

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade, cada um dos quebra-cabeças: **Q-C1, Q-C2, Q-C3, Q-C4 e Q-C5** tem como objetivo a **resolução de situações problemáticas com tempo determinado** e é avaliado com os seguintes critérios (quadro 14):

- Realiza o quebra-cabeças no tempo determinado, sem erros;
- Resolve o quebra-cabeças no tempo determinado, mas com erros;
- Não consegue traçar qualquer estratégia de resolução.

Quadro 14 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação III

Parâmetros		CrITÉrios	Cotação	
Resolução de situações problemáticas com tempo pré-estabelecido	Q-C1	Realiza o quebra-cabeças no tempo determinado, sem erros.	2	2
		Resolve o quebra-cabeças no tempo determinado, mas com erros.	0,5	
		Não consegue traçar qualquer estratégia de resolução.	0	
	Q-C2	Realiza o quebra-cabeças no tempo determinado, sem erros.	2	2
		Resolve o quebra-cabeças no tempo determinado, mas com erros.	0,5	
		Não consegue traçar qualquer estratégia de resolução.	0	
	Q-C3	Realiza o quebra-cabeças no tempo determinado, sem erros.	2	2
		Resolve o quebra-cabeças no tempo determinado, mas com erros	0,5	
		Não consegue traçar qualquer estratégia de resolução	0	
	Q-C4	Realiza o quebra-cabeças no tempo determinado, sem erros	2	2
		Resolve o quebra-cabeças no tempo determinado, mas com erros	0,5	
		Não consegue traçar qualquer estratégia de resolução	0	
	Q-C5	Realiza o quebra-cabeças no tempo determinado, sem erros	2	2
		Resolve o quebra-cabeças no tempo determinado, mas com erros	0,5	
		Não consegue traçar qualquer estratégia de resolução	0	
Total			10	

3.5.3 Apresentação e análise dos resultados

Na figura 8 apresento os resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação III.

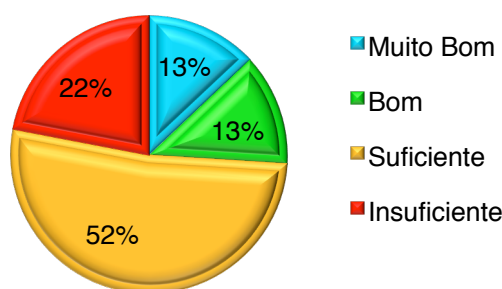


Figura 8 - Resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação III

Analisando o gráfico circular anterior (figura 8), verifica-se que cerca de metade dos alunos obteve uma classificação satisfatória, 22% (quatro crianças) não conseguiram atingir os objetivos e apenas $\frac{1}{4}$ da turma conseguiu ter um desempenho bom ou muito bom.

Consultando a grelha de observação (anexo 6), constata-se que o Q-C1 foi, em média, aquele em que os alunos tiveram maior sucesso (1,7 em 2 valores) e o Q-C5) foi o que, em média, teve menos sucesso (1,06 em 2 valores).

Observa-se que, na maior parte dos casos, os alunos que não realizaram ou realizaram erradamente o Q-C2 também não efetuaram o Q-C3 ou efetuaram com falhas.

No que concerne ao Q-C4 e Q-C5 acontece o mesmo. Dos quinze alunos que não conseguiram realizar o desafio, apenas dois não falharam os dois quebra-cabeças (A19 e A23).

Dos nove alunos que falharam o Q-C2 e o Q-C3 só três falharam também o outro conjunto de quebra-cabeças, sendo que desses nove, cinco acertaram o conjunto Q-C4 e Q-C5.

O sucesso no Q-C1 pode explicar-se pelo facto de ser uma situação problemática de cálculo, aproximando-se dos exercícios rotineiros a que as crianças estão habituadas. Já o insucesso nas restantes questões-problema pode explicar-se por não serem do tipo de questões que realizam frequentemente.

Importa referir que as questões rotineiras deixam de ser motivadoras e desafiantes para os alunos, tornam-se num mero exercício (Ponte & Serrazina 2000), por isso, “a situação deve ser suficientemente complicada para constituir um desafio, mas não tão complexa que surja como insolúvel” (NCTM, 2000, p. 11).

Assim, torna-se claro que a diversificação de questões colocadas à criança é imperativa, pois, desse modo, não serão automatizadas respostas ou mecanismos de resolução repetitivos, serão sim criadas estratégias para a resolução e as habilidades serão trabalhadas amplamente.

Parece-me também pertinente inferir acerca dos resultados dos pares Q-C2/Q-C3 e Q-C4/Q-C5. O primeiro par exige noções espaciais e o segundo abstração e raciocínio lógico. Estamos, então, perante uma situação em que importa rever as inteligências múltiplas de Gardner (2001). Das oito inteligências, estamos, obviamente, perante uma situação que põe à prova a inteligência lógico-matemática, ou seja, a habilidade para a resolução de problemas com elementos matemáticos, exploração de padrões e para lidar com diferentes tipos de raciocínios para resolver um problema; mas estamos também perante a inteligência espacial, isto é, a capacidade de elaborar um modelo mental de uma situação espacial e utilizá-lo para se orientar, tendo perceção do mundo visual e espacial com precisão (Gardner, 2001).

A meu ver, seria necessário traçar um plano individual para que os alunos que têm uma inteligência mais desenvolvida do que outra conseguissem alcançar o sucesso em todas as situações propostas. Para tal, parece-me pertinente que, na execução deste tipo de tarefas, as crianças dialoguem entre si e expliquem os seus raciocínios e etapas de resolução. Deste modo, cada uma das crianças apropriar-se-á de estratégias eficientes.

3.6 Dispositivo de Avaliação IV

3.6.1 Contextualização da Atividade

A atividade a avaliar foi realizada com uma turma de 3.º ano do Ensino Básico, com 23 alunos.

Consiste numa experiência com pêndulos, com a seguinte questão problema: “A massa do pêndulo influencia a sua quantidade de oscilações?”. Antes desta experiência, dinamizei outra com pêndulos, com a questão-problema “O tamanho do fio influencia a sua quantidade de oscilações?”. Na primeira, dei a conhecer as características dos pêndulos e, com a sua realização, concluímos que o tamanho do fio influencia a quantidade de oscilações de um pêndulo. Na segunda, fiz com a turma uma revisão acerca das características dos pêndulos e, perguntando aos alunos que variáveis pensavam poder influenciar as suas oscilações, chegámos à questão-problema já referida.

A turma foi dividida em onze grupos, um de três elementos e dez de dois elementos. Cada aluno tinha um protocolo experimental (anexo 7).

Os grupos fizeram a montagem do material e procederam à realização do procedimento, tendo que registar autonomamente os resultados.

No fim, as crianças revelaram os seus resultados e, juntos, concluímos que a massa do pêndulo não influencia a sua quantidade de oscilações. Expliquei-lhes o motivo pelo qual tal sucede e, individualmente, as crianças completaram o protocolo com as conclusões.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade, os parâmetros definidos foram os seguintes:

- **Realização das previsões** – Neste parâmetro é avaliado se a criança respeita a cor com que pinta os símbolos, conforme as indicações (símbolo de certo de verde ou símbolo de errado de encarnado).

Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Respeita as indicações cor/símbolo;
 - Não respeita as indicações cor/símbolo.
-
- **Realização dos procedimentos** – Neste parâmetro é avaliada a autonomia dos grupos na realização das várias etapas do procedimento.

Os critérios deste parâmetro são:

- Conseguem realizar todo o procedimento autonomamente;
- Conseguem realizar parte da experiência autonomamente;
- Necessitam de auxílio em quatro ou mais etapas do procedimento.

- **Registo de resultados** – Neste parâmetro é avaliado se o aluno regista corretamente o que observou.

Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Nomeia corretamente os dois parâmetros;
- Nomeia corretamente um parâmetro;
- Não nomeia qualquer parâmetro corretamente.

- **Apresentação da resposta à questão-problema** – Neste parâmetro é aferido se o aluno é capaz de apresentar uma resposta cientificamente correta à questão-problema.

Este parâmetro tem como critérios:

- Elabora uma resposta cientificamente correta, sem erros ortográficos ou de construção frásica;
- Elabora uma resposta cientificamente correta, mas com erros ortográficos ou de construção frásica;
- Resposta errada ou não responde.

- **Seleção de variáveis** – Neste parâmetro é aferido se o aluno sabe selecionar as variáveis que influenciam a quantidade de oscilações do pêndulo.

Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Assinala as três respostas corretas;
- Assinala as duas respostas corretas;
- Assinala uma resposta correta;
- Assinala uma resposta errada (se tiver assinalado, pelo menos, uma resposta correta);
- Assinala duas respostas erradas (se tiver assinalado, pelo menos, uma resposta correta);
- Não assinala qualquer resposta correta.

Quadro 15 – Designação de cotações do Dispositivo de Avaliação IV

Parâmetros	Critérios	Cotação	
Realização das previsões	Respeita as indicações cor/símbolo	1	1
	Não respeita as indicações cor/símbolo	0	
Realização dos procedimentos	Conseguem realizar todo o procedimento autonomamente	2	2
	Realizam parte da experiência autonomamente	1	
	Necessitam de auxílio em quatro ou mais etapas do procedimento	0	
Registo de resultados	Regista corretamente os dois parâmetros	2	2
	Regista corretamente um parâmetro	1	
	Não regista qualquer parâmetro corretamente	0	
Elaboração da resposta à questão-problema	Elabora uma resposta cientificamente correta, sem erros ortográficos ou de construção frásica	3	3
	Elabora uma resposta cientificamente correta, mas com erros ortográficos ou de construção frásica	1,5	
	Resposta errada ou não responde	0	
Seleção de variáveis	Assinala as três respostas corretas	2	2
	Assinala duas respostas corretas	1,5	
	Assinala uma resposta correta	1	
	Assinala uma resposta errada (se tiver assinalado, pelo menos, uma resposta correta)	-0,1	
	Assinala duas respostas erradas (se tiver assinalado, pelo menos, uma resposta correta)	-0,2	
	Não assinala qualquer resposta correta	0	
Total		10	

3.6.3 Apresentação e análise dos resultados

Na figura 9 apresento os resultados obtidos nos Dispositivo IV.

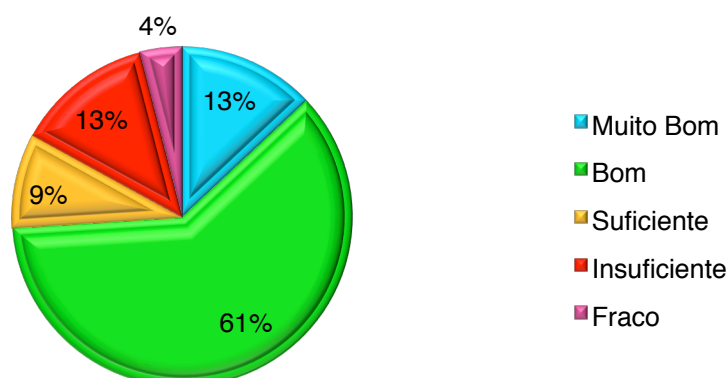


Figura 9 - Resultados obtidos no Dispositivo de Avaliação IV

Através do gráfico apresentado (figura 9), verifica-se que a grande maioria da turma alcançou os objetivos pretendidos e apenas 17% (quatro crianças) não o

conseguiram.

Analisando a grelha de observação (Anexo 8), constata-se que os parâmetros nos quais os alunos revelaram mais fragilidades foram na elaboração da resposta à questão-problema, sem erros ortográficos ou de construção frásica e na execução do procedimento autonomamente. No primeiro caso, embora dezassete crianças consigam redigir uma justificação válida, só cinco delas conseguem fazê-lo sem erros ortográficos ou de construção frásica. No segundo caso, apenas quatro grupos foram capaz de executar todas as etapas do procedimento autonomamente e dois grupos necessitaram de ajuda em todas as etapas.

Segundo Sim-Sim (2009), para que haja a construção eficaz de um léxico ortográfico, terá que haver um treino sistemático:

- (i) da memorização da ortografia de palavras frequentes;
- (ii) da memorização de palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração não imediata;
- (iii) do reconhecimento global e da escrita de palavras usuais;
- (iv) da exploração da morfologia da palavra;
- (v) do reconhecimento de palavras por analogia ortográfica (p.59).

Refletindo sobre o treino sistemático das cinco variáveis acima descritas, ocorre-me que seria pertinente criar hábitos de leitura, realizar atividades de reconhecimento fácil e rápido de palavras, de correção de erros, por exemplo, recorrendo às regras aprendidas no Método João de Deus, entre outras que promovam, a auto e hetero-correção do erro.

Quanto à autonomia que se revelou com lacunas, penso que o melhor caminho para ajudar estas crianças seria promover atividades de grupo, de quebra-gelo e confiança para que não se sentissem inibidos em situações de partilha e de tomada de decisão.

Gostaria de terminar este capítulo dizendo que esta é uma parte importante mas muito delicada do quotidiano de um professor e, por isso, foi fundamental aprender a avaliar, fazer grelhas e critérios. Não devemos rotular, é necessário ter cuidado com o modo como avaliamos, com as apreciações que fazemos e com o que, eventualmente, escrevemos.

CAPÍTULO 4 – Projeto “Contos em movimento”

4.1 Apresentação do projeto

Neste capítulo, será apresentada uma proposta de um projeto que tem por base desenvolver a psicomotricidade através de atividades de caráter interdisciplinar.

Ao longo dos vários anos letivos como estagiária, apercebi-me da dificuldade na preensão do lápis, realização de enfiamentos falta de autonomia para vestir/despir, calçar/descalçar, abrir/fechar ou até para ações como cortar os alimentos na hora da refeição. Também ao nível da expressão de emoções e sentimentos, do faz-de-conta, da gestão da frustração e receios, pareceu-me importante e necessário que haja um maior trabalho com as crianças.

Assim sendo, este projeto foi idealizado deste modo numa tentativa de fazer alusão a competências, em detrimento do usual recurso a projetos e atividades que promovem, maioritariamente, a aprendizagem de conteúdos. Numa educação que se quer completa e significativa, como já referi várias vezes ao longo deste relatório, parece-me impreterível trabalhar competências, valores e atitudes, pois como afirmam Silva et al. (2016, p. 13), “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática”.

Das condições acima referidas, adveio o projeto “Contos em movimento”, destinado à faixa etária dos 5 anos, no qual se implementará, a partir do conto tradicional *Branca de Neve*, presente no Plano Nacional de Leitura, um conjunto de atividades baseadas nos princípios da psicomotricidade.

No decorrer do projeto, com duração de sete meses (um período do ano letivo para a preparação e outro para dinamização), far-se-á um percurso pelas várias áreas e domínios: Área de Formação Pessoal e Social, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Física, da Educação Artística e da Matemática e Área do Conhecimento do Mundo.

4.2 Fundamentação teórica

4.2.1 O trabalho de projeto

O trabalho de projeto deve surgir de um problema motivante para os destinatários do projeto e deve partir de uma problemática detetada ou de um assunto de interesse para o grupo (Costa, Neves & Pequito, 2013). Lisboa (1943, citado em Vasconcelos, 2013, p. 9) defendia que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”.

A realização do projeto envolve uma série de recursos e interações: entidades, pessoas, espaços e sucessivas reestruturações (Many & Guimarães, 2006).

O trabalho de projeto desenvolve conhecimentos e capacidades, bem como a sensibilidade emocional, moral e estética. As crianças são levadas a questionar, colocar hipóteses, testá-las e encontrar explicações para o mundo que as rodeia. Deste modo, é estimulada ao nível da autonomia e responsabilidade, assim como é colocada em situações de desenvolvimento social (Vasconcelos, 2013).

Bruner (como citado em Vasconcelos, 2013) revela quatro aspetos que levam ao gosto pela aprendizagem e que justificam o trabalho de projeto:

- a curiosidade: característica que define a espécie humana;
- a procura de competência: imitação de comportamentos do adulto;
- a reciprocidade: necessidade de cooperar para alcançar objetivos comuns;
- a narrativa: transmissão de experiências aos outros.

Costa, Neves e Pequito (2013) propõem a estruturação do trabalho de projeto em quatro tópicos:

- Definição do Problema: estruturam-se questões, averigua-se um tema/problema de acordo com o interesse do grupo. É necessário conhecer as conceções prévias das crianças, registando-as recorrendo a diferentes meios.

- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho: as crianças, com mediação do docente, definem o que pretendem fazer, como fazer, dividem tarefas e delinham atividades e recursos que necessitem.

- Execução: as crianças iniciam as pesquisas. Seleccionam o que precisam de investigar e, recorrendo a diversos meios de pesquisa como visitas, consulta de livros e outros suportes. A partir dos dados recolhidos registam e analisam, fazendo ajustes se necessário. É fulcral que as crianças recorram a diferentes formas de expressão: desenho, pintura, diálogo e dramatização.

- Avaliação/divulgação: as crianças apresentam o seu trabalho. A preparação da apresentação é trabalhada com o docente. Relativamente à avaliação, as crianças devem fazê-lo em grupo, para avaliar o trabalho efetuado, comparar as aprendizagens realizadas com as previsões, analisando o contributo de cada criança em atitudes/comportamentos e na cooperação com os colegas. É essencial que o docente crie oportunidades de debate.

4.2.2 A criança, o movimento e a psicomotricidade

Quando a criança se aproxima da faixa etária dos dois anos é perceptível o seu desenvolvimento global. Por norma, já domina as tarefas motoras rudimentares. “Os movimentos rudimentares constituem a base sobre a qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões dos movimentos fundamentais dos primeiros anos e as competências motoras especializadas da infância tardia e para lá dela” (Gallahue, 2002, p. 50). Ainda o mesmo autor afirma que a partir daqui, aperfeiçoam as competências motoras: estabilização, locomoção e manipulação e, para que tal aconteça em pleno, é essencial uma multiplicidade de experiências de movimento. Estas experiências permitem à criança uma valorizável perceção de si mesma e do mundo que a rodeia.

O movimento é regulado por uma série de informações sensoriais e, por esse motivo, o corpo necessita de receber informações constantes sobre o meio que o rodeia. Quando o meio externo não dá as informações necessárias, o corpo reage negativamente, por exemplo, quando uma criança rodopia rapidamente, a tendência é desequilibrar-se, uma vez que há um conflito nas perceções sensoriais. A criança, e até mesmo o adulto, não consegue deslocar-se no escuro à mesma velocidade e com a mesma destreza de quando tem iluminação, isto porque não há perceção do que se passa à volta. A exploração do meio e conseqüente comportamento requer informação visual (Cordovil & Barreiros, 2014).

A coordenação dos olhos com as mãos é indissociável.

Ao manipularmos um objeto, fazemos entrar em interação um conjunto de músculos, que asseguram a manutenção dos ombros e dos braços, do antebraço e da mão, particularmente responsável pelo agarrar, assim como os músculos oculomotores que regulam a fixação do olhar e os movimentos de perseguição (Serrano & Luque, 2015, p.12).

Segundo os autores atrás referidos, quando se fala em motricidade, pode falar-se do desenvolvimento motor global e do desenvolvimento motor fino (motricidade fina). O primeiro é a capacidade de realizar movimentos com o corpo todo: rolar, gatinhar, andar, equilibrar, correr, saltar, trepar. O segundo é mais específico, já que

se baseia no modo como se usam os braços, as mãos e os dedos, isto é, baseia-se na capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa e realizar ações como agarrar e manipular objeto. Dos 5 aos 6 anos de idade, faixa etária a que se destina este projeto, a criança já deve trabalhar as duas mãos em conjunto. A preensão é tríade integrada, ou seja, o antebraço e o dedo mindinho estão assentes quando a criança escreve. Nesta fase já não terá dificuldade em utilizar a tesoura.

Segundo o European Forum of Psychomotricity (s/d.), a psicomotricidade integra as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e físicas na capacidade do indivíduo de ser e agir num contexto psicossocial. As referências científicas da psicomotricidade são médicas, psicológicas e neuropsicológicas, educacionais, assim como das ciências sociais. É, por isso, um campo transdisciplinar que estuda as relações e as influências, recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e a motricidade (Fonseca, 2008).

O psiquismo deverá ser entendido como o funcionamento mental, isto é, “integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afectos, os fantasmas, os medos, as projecções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais” (Fonseca, 2008, p. 1).

O autor atrás referido defende que a motricidade, nesta dimensão, baseia-se nas expressões mentais e corporais não verbais e verbais, envolvendo funções linguísticas, posturais e de coordenação de movimentos que suportam as funções psíquicas. Afirma ainda que somos seres vivos, antes de sermos seres humanos e seres culturais, por isso, só faz sentido validar a psicomotricidade numa perspectiva biopsicossocial. Neste sentido, a psicomotricidade “procura reduzir os sintomas de perturbação da sua personalidade evolutiva, reforça os seus poderes relacionais e interaccionais e promove a sua modificabilidade instrumental e operativa no sentido da maximização do seu potencial psicomotor, isto é, motor, afectivo e cognitivo” (p. 8).

4.2.3 Os contos tradicionais

Os contos tradicionais têm uma função de desenvolvimento linguístico e de introdução à Literatura (Magalhães, 2008), fazendo a criança entender o mundo que a rodeia.

Eles aparecem como uma das etapas e uma das formas que o pensamento humano encontrou no seu esforço de entender as coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular a elaboração imaginativa das experiências com que

se vai defrontando no dia-a-dia. (...) Proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais” (Diniz, 2001, p.55)

Por outro lado, a psicanálise justifica a leitura de contos tradicionais, como defende Bettelheim (2002), defende que os contos elucidam a criança sobre si própria e fomentam o desenvolvimento da sua personalidade, isto porque “extrairá um sentido diferente de um mesmo conto, segundo os seus interesses e as necessidades de momento. Na primeira oportunidade, ela regressará ao mesmo conto, quando estiver pronta para alargar velhos sentidos ou substituí-los por outros novos” (p. 21).

A escolha de um conto tradicional aliado à psicomotricidade deve-se ao facto de ambos serem um modo de estudar e desenvolver o campo do psiquismo. Por este motivo, pareceu-me vantajoso trabalhá-los simultaneamente.

4.3 Estruturação do projeto

4.3.1 Problema

Como desenvolver a psicomotricidade?

4.3.2 Problemas parcelares

- ▶ Como promover a psicomotricidade através da literatura infantil?
- ▶ Que atividades de psicomotricidade devem ser desenvolvidas com a faixa etária dos 5 anos?
- ▶ Como interligar várias vertentes do psiquismo?
- ▶ Que atividades psicomotoras serão do agrado das crianças?
- ▶ De que forma a escola pode aliar-se a psicomotricistas para garantir um trabalho eficaz?

4.3.3 Destinatários

Este projeto tem como destinatários as crianças de um grupo da faixa etária dos 5 anos.

4.3.4 Entidades envolvidas

- ▶ Comunidade escolar;
- ▶ Associação Portuguesa de Psicomotricidade – APP;
- ▶ Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (projeto “Acampar com Histórias”) – APEL.

4.3.5 Objetivos

4.3.5.1 Objetivos gerais

- ▶ Promover o desenvolvimento de competências, atitudes e valores;
- ▶ Desenvolver a psicomotricidade;
- ▶ Fomentar a autonomia.

4.3.5.2 Objetivos específicos

- ▶ Desenvolver a criatividade;
- ▶ Melhorar a autoestima;
- ▶ Promover a cooperação;
- ▶ Estimular o gosto por atividades práticas;
- ▶ Inculcar o gosto pela literatura;
- ▶ Explorar emoções, sensações e medos/receios.

4.3.6 Planeamento

Este projeto envolverá entidades externas, por isso, a primeira etapa será contactar as entidades a envolver e, se necessário, contactar outras semelhantes.

Depois dos contactos estabelecidos, é necessário passar à motivação e negociação, que envolverá as crianças e os encarregados de educação.

Posteriormente, serão levadas a cabo as oito fases preestabelecidas e explicadas de seguida.

4.3.6.1 Motivação e negociação

A motivação e negociação será feita com as crianças e com os encarregados de educação.

Com as crianças, haverá dois momentos: primeiro será feita uma atividade em parceria com a APEL, usufruindo do projeto “Acampar com Histórias”, no qual contadores de histórias, ilustradores e monitores encenam uma história e acampam, à noite, com as crianças, rodeados pela natureza. Para a motivação e negociação, será acordado com esta Associação a vinda à escola, para replicar este modelo no recreio. Os encarregados de educação podem também estar presentes. O segundo momento

será colocado em prática por um psicomotricista. Será contactada a APP para que um psicomotricista venha à escola realizar atividades adequadas à faixa etária.

Com os encarregados de educação, será feita, se possível, uma palestra com o psicomotricista da APP acerca da importância deste tema no dia a dia das crianças. Além disso, serão negociados os objetivos e as etapas do projeto.

4.3.6.2 1.ª fase: leitura da história *Branca de Neve*.

Na primeira fase, a educadora lê a história às crianças, no recreio da escola ou num jardim. Depois de lida a história, conversa-se sobre a mesma.

4.3.6.3 2.ª fase: Atividades psicomotoras

Na segunda fase, a história serve de mote para o foco do projeto: a psicomotricidade. Cada uma das atividades propostas às crianças, realizadas semanalmente (ainda que algumas delas necessitem, certamente, de ser realizadas em mais do que um dia), são baseadas em cada uma das partes da história. Assim, para desenvolver as atividades, o educador precisa de estruturar a história do seguinte modo:

- Parte I: Conhece-se a Branca de Neve;
- Parte II: A madrasta manda matar a Branca de Neve e esta foge;
- Parte III: A Branca de Neve encontra a casa dos sete anões e conhece-os;
- Parte IV: A madrasta envenena a Branca de Neve;
- Parte V: O príncipe salva a Branca de Neve.

Desta fase importa também referir que a atividade começa com o reconto da história até à parte que o educador quer trabalhar. Embora as crianças não saibam da divisão da história, será levada a fazer o reconto por meio de imagens, enigmas, vídeos, etc. Esta estratégia foi selecionada porque, segundo as OCEPE:

as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (Silva et al., 2016, p. 67).

Depois, e como fator essencial da psicomotricidade, será selecionada, pelo grupo, a emoção, o sentimento ou a atitude relacionada com a ação.

Atividade 1:

Esta atividade tem como objetivo trabalhar a expressão corporal e facial, bem como a linguagem verbal e não verbal.

Debate-se qual a emoção/sentimento/atitude inerente à parte I: tristeza/melancolia/angústia.

No ginásio da escola, coloca-se, primeiro a música *Moonlight Sonata*, e, de seguida, a Ode à Alegria, ambas de Beethoven. Pede-se aos alunos que escolham a música que lhes transmite o sentimento da Branca de Neve na I Parte.

Depois de escolhida a música, as crianças formam pares. Um elemento representa a Branca de Neve e o outro a madrasta. Devem dançar ao ritmo da música, garantido que a expressão facial e corporal correspondem às suas personagens.

Atividade 2:

Esta atividade tem como objetivo trabalhar a motricidade global.

Debate-se qual a emoção/sentimento inerente à Parte II: medo/pavor/terror.

No ginásio da escola, a/o educador constrói um percurso de obstáculos com arcos, pinos, colchões e cordas, que as crianças terão que atravessar, como se fossem a Branca de Neve, respeitando a expressão corporal que imaginam que a Branca de Neve teria.

Atividade 3:

Esta atividade tem como objetivo desenvolver a estruturação espacial/noção de espaço, além de promover a tomada de decisões em grupo.

Debate-se qual a emoção/sentimento inerente à Parte III: alívio/consolo/conforto.

As crianças terão que trazer de casa e recolher na escola materiais recicláveis (pedir atempadamente). Esta é uma tarefa importante de se ligar ao Conhecimento do Mundo, na medida em que as crianças precisam de estar esclarecidas acerca da reciclagem e da reutilização de materiais.

Com estes materiais, terão que fazer um projeto de grupo: a casa dos sete

anões tendo como escala/referência o tamanho das crianças. Ou seja, as crianças terão que imaginar que são do tamanho da Branca de Neve e que terão que fazer uma casa onde consigam entrar.

No decorrer desta atividade, faz-se, com os materiais trazidos pelos alunos, uma série de atividades no âmbito do Domínio da Matemática: conjuntos, contagens, cálculo, etc.

Atividade 4:

Esta atividade tem como objetivo promover a interação social.

Debate-se qual a emoção/sentimento inerente à Parte IV: traição/engano/maldade.

Realizar um jogo com as seguintes regras:

- Dividir as crianças em grupos de três;
- Pedir que cada grupo forme uma fila;
- Dizer ao grupo que vão simular que são os sete anões e os seus amigos;
- Todas as crianças tapam os olhos com uma venda, exceto a última da fila que vai de olhos abertos a dar indicações aos restantes colegas através de gestos;
- Todos os elementos do grupo colocam as mãos nos ombros do colega da frente, excepto o primeiro que vai com os braços esticados;
- Para dar indicações, o último “anão” da fila vai tocando nos ombros do colega da frente, se pretender que se desloque para a direita toca no ombro direito e se quiser que se desloque para a esquerda toca no ombro esquerdo. Vão passando a mensagem até chegar ao primeiro aluno da fila que vai então mudar de direção;
- O objetivo do jogo é a criança que vai à frente tocar num elemento do outro grupo.

O jogo é jogado por duas vezes. Na primeira, demorará algum tempo porque os olhos estão tapados e as crianças terão algum receio de se movimentar. Na segunda, o educador combinará com um grupo que faça batota e veja o caminho. Desta vez será muito mais rápido e, eventualmente, os elementos de trás dos restantes grupos irão ver. A partir daqui, deve partir-se para um debate sobre a batota/traição e relacionar com os acontecimentos da história.

Atividade 5:

Esta atividade tem como objetivo desenvolver a motricidade fina.

Debate-se qual a emoção/sentimento inerente à Parte V: alegria.

Disponibilizar diversos tipos de papéis, limpa-cachimbos, fita cola, cola, tecidos, tampas, caricas, rolhas, tintas, entre outros. Propor às crianças que elaborem flores e ornamentos para o casamento da Branca de Neve, promovendo o diálogo entre todas as crianças. No final, decorar o ginásio conforme idealizado pelo grupo.

4.3.6.4 3.^a fase: Recriação da história

No sentido de promover capacidades psicolinguísticas, nesta fase, o educador deve fazer o seguinte exercício com as crianças: Branca de Neve era branca como a neve, que outra cor poderia ela ter e que nome lhe daríamos?

Com base nas respostas das crianças, sugerir então que se escolha um desses nomes e que, a partir daí, se recrie a história da Branca de Neve.

Nesta fase, o educador, juntamente com as crianças, irá escrever um guião dessa nova história para posterior dramatização.

4.3.6.5 4.^a fase: Preparação do teatro

Nesta fase, irá fazer-se o levantamento dos vários espaços de um jardim perto da escola, onde irá decorrer o teatro. Neste espetáculo, as crianças poderão decidir cada um dos acontecimentos, no entanto, os espectadores irão deslocar-se com o grupo, conforme o teatro for acontecendo pelo jardim e, em cada uma das cenas, haverá um desafio para quem assiste, proposto pelos pequenos atores.

Assim, prevê-se nesta fase que se decida os vários locais de atuação, como fazer os fatos e quais os materiais necessários, quais os desafios a propor (com grande orientação do educador para garantir que tem por base a psicomotricidade) e que papéis desempenhará cada aluno.

Decisões feitas, é nesta fase que terão que acontecer os ensaios.

4.3.6.6 5.^a fase: Apresentação do teatro

Na última fase, será apresentado o produto final. Toda a comunidade escolar

será convidada a participar e, uma vez que será realizado num espaço externo à escola, será necessário garantir a presença e apoio de pessoal docente e/ou não docente para vigiar e garantir segurança no jardim.

4.3.7 Recursos

4.3.7.1 Recursos humanos

- ▶ Crianças;
- ▶ Pessoal docente;
- ▶ Pessoal não docente;
- ▶ Psicomotricista;
- ▶ Contadores de histórias;
- ▶ Encarregados de educação e/ou outras pessoas com papel ativo na vida das crianças.

4.3.7.2 Recursos materiais

- ▶ Tendas;
- ▶ Livros;
- ▶ Músicas;
- ▶ Sistema de som;
- ▶ Arcos;
- ▶ Pinos;
- ▶ Colchões;
- ▶ Cordas;
- ▶ Materiais recicláveis;
- ▶ Vendas/lenços;
- ▶ Diversos tipos de papéis;
- ▶ Limpa-cachimbos;
- ▶ Tecidos;
- ▶ Fita cola;
- ▶ Cola;
- ▶ Tampas;
- ▶ Caricas;

- ▶ Rolhas;
- ▶ Tintas;
- ▶ Material selecionado pelo grupo para a apresentação do teatro.

4.3.8 Avaliação

4.3.8.1 Avaliação de processo

A avaliação de processo será efetuada através de grelhas de observação desde a fase 2 à fase 9 (anexo 9). É de referir que estas grelhas de avaliação foram elaboradas com base na lógica das Escalas de Desenvolvimento Motor Peabody 2 (PDMS-2) (Rodrigues, Saraiva & Cordovil, 2014). Importa frisar que o instrumento de avaliação pelo qual me guiei pressupõe subtestes e uma série de quocientes que, aqui, não vão estar em jogo; servi-me apenas das linhas gerais da sua lógica.

4.3.8.2 Avaliação do produto final

A avaliação do produto final será apurada através do preenchimentos de um inquérito pelos alunos (Anexo 10), pela continuação da grelha acima referida, bem como da análise dos resultados dessa grelha.

4.3.9 Calendarização

O contacto com as entidades envolvidas será efetuado no 1.º período. As atividades com as crianças decorrerão no 2.º período, considerando como exemplo um ano letivo em que este período decorreu em 13 semanas.

As atividades (Fase 2) decorrem semanalmente, isto é, o início da atividade é iniciada num dia específico da semana, porém, todas as atividades que necessitarem de mais tempo para execução serão dinamizadas nos dias seguintes, desde que não interfiram com o início da fase seguinte, conforme se pode ver no quadro 16.

Quadro 16 — Calendarização do projeto

	1.º Período				2.º Período												
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.					Fev.				Mar.			
					1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	11. ^a	12. ^a	13. ^a
Pesquisa bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Contacto com parceiros	x	x															
Motivação e negociação					x	x											
Fase 1							x	x									
Fase 2									x	x	x	x	x				
Fase 3														x			
Fase 4															x	x	
Fase 5																	x
Avaliação do processo							x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Avaliação do produto final																	x

4.4 Considerações finais do projeto

Deste projeto importa ressaltar que um docente não terá, à partida, nem formação em psicomotricidade nem na área da psicologia. Não se pretende com este projeto realizar o trabalho que um técnico profissional faria. Pretende-se sim, desenvolver e estimular estruturas tão importantes na vida da criança. Também por este motivo foi planeado uma parceria com a APP, para que técnicos especializados pudessem ajudar o docente a uma boa prática, naquilo que lhe concerne.

Como já foi dito, é um projeto que parte de habilidades para estimular a criança, trabalhando domínios de aprendizagem extremamente importantes e que também alguns conteúdos/componentes, sempre que for pertinente.

Quanto à Literatura, também já referida em capítulos anteriores, é um mote muito pertinente, na medida em que as crianças gostam muito de ouvir histórias. Histórias essas que se passaram de geração em geração só pode dever-se ao continuado interesse por elas. Além disso, precisamos de ler histórias às crianças, de garantir que lhes transmitimos uma forte cultura literária e, recorrendo aos contos tradicionais, como é o caso, sabemos que estamos também a lidar com medos, frustrações, alegrias, preconceitos, etc.

Por todos estes motivos, pareceu-me interessante elaborar este projeto, no qual se dá espaço à criança para o ser, brincar, desenvolver-se e aprender. Cada uma das atividades tem objetivos bem definidos, com avaliações previstas e, depois de estudados os resultados, seria importante delinear outras atividades que permitissem

ultrapassar as dificuldades e promover uma constante evolução psicomotora.

Quando as crianças questionam, colocam hipóteses e tentam encontrar explicações para o mundo que as rodeia, o educador/professor tem que estar mesmo atento para promover o trabalho de projeto que permita desenvolver conhecimentos e capacidades, bem como a sensibilidade emocional, moral e estética, tal como é defendido por Vasconcelos (2013).

Acreditando que um dia, enquanto futura docente, poderei realizar este projeto, será importante envolver outros colegas no projeto, pedir a sua opinião e participação. Caso se verifique que este projeto é eficaz, então também será pertinente partilhá-lo com colegas de outras escolas e até através de uma plataforma *online* para uma divulgação mais eficaz.

Considerações finais

Terminar este Relatório é o culminar de cinco anos de estudo nesta Instituição. Cinco anos em que o ambiente familiar proporcionou uma aprendizagem rica e significativa. Deste Relatório não fica só um conjunto de aprendizagens feita pela leitura dos livros. Ficam as vivências com as crianças, o *feedback* dos professores cooperantes e de supervisão pedagógica, as lições que se tiram a cada dia de estágio, as reflexões que o dia a dia com crianças obriga a fazer.

Em cada um dos capítulos tentei ser fiel àquilo que acredito que é a educação. É evidente que a base teórica aprendida na Escola Superior de Educação foi a grande impulsionadora para cada uma das minhas abordagens. No entanto, procurei refletir sobre aspetos que me pareceram pertinentes, relatar acontecimentos fulcrais, propor atividades que acredito que são vantajosas e interessantes para as crianças e, por fim, idealizar um projeto que espelha, em pleno, a docente que me proponho a ser.

É pertinente reforçar o projeto do capítulo 4 enquanto exemplo dos alicerces da educação, pensa-se na criança como um ser em desenvolvimento, que precisa de tempo, de brincar e de ser respeitada. Precisa de adquirir no seu dia a dia a noção do respeito, da tolerância e da entreajuda. Acredito que ninguém ensina a pedir desculpa sem pedir. Acredito que ninguém ensina a ser tolerante sem o ser. Acredito que ninguém ensina a respeitar sem se dar ao respeito. Para cada tema, temos autores que fazem estudos e investigações que nos provam, ou não, que aquilo em que acreditamos ou fizemos está certo. Temos que ler, estudar e investigar, mas aquilo que são os nossos valores e crenças terão forçosamente uma enorme influência na nossa prática docente. Estas são as minhas crenças e valores.

Os capítulos 1, 2 e 3 demonstram como, de facto, a profissão de educador/professor é uma profissão de dúvida e inquietação. Constantemente, precisamos de refletir, por em causa as estratégias que adotamos, reforçar atitudes, pensar em abordagens com cada criança.

No decorrer do estágio, como já referido, houve vários momentos de reflexão com os professores cooperantes e com a equipa de supervisão pedagógica. Vários foram os momentos de avaliação que não decorreram como esperava, que falhei, que estive menos bem. No entanto, os momentos de reflexão e as aulas/atividades seguintes em que pude superar obstáculos fizeram-me crescer tanto a nível profissional como pessoal. Mosqueira e Almeida (2017, p. 33), a este propósito esclarecem que “ser professor (...) exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador.”

Do desempenho dos educadores e professores, há estratégias e momentos que marcaram positivamente o meu estágio e que levo para a minha prática profissional. Outros houve em que não concordei ou considerei desajustados. Contudo, os chamados não-exemplos, tiveram também um papel preponderante no meu crescimento profissional. Permitiram que refletisse e que chegasse à conclusão que aquele tipo de comportamentos não deve ser adotado. No presente trabalho optei por não frisar nenhum desses casos e essa opção explica-se por achar mais construtivo focar-me nos bons exemplos, estudá-los, adaptá-los e adotá-los.

Outro aspeto que gostaria de frisar está relacionado com o trabalho de grupo. Nas várias escolas onde estagiei e nos diferentes estágio de seminário de contacto com a realidade educativa, tive a oportunidade de observar docentes que partilham ideias, estratégias e material, mas também pude assistir ao contrário: ao individualismo, ao egoísmo. No primeiro caso, não me refiro a professores que fazem precisamente as mesmas tarefas por terem turmas/grupos da mesma faixa etária; com essa prática não me identifico porque acredito que cada turma (assim como cada criança) tem as suas particularidades que precisam de ser respeitadas. Refiro-me à partilha de ideias, à discussão de algumas decisões, à partilha de materiais, etc. Garantidamente, quando há um espírito de partilha, o ambiente é muito mais saudável e isso é passado para as crianças.

Depois destes dois anos de Mestrado, aprendi que:

- a reflexão é uma das práticas mais importantes para o desenvolvimento da educação e para a superação de obstáculos;
- planificar é mais do que um aglomerado de ideias a por em prática com as crianças. É preciso ter em consideração o grupo, o espaço, os recursos e os objetivos a cumprir;
- avaliar não é um castigo ou, sequer, um fator de ameaça para as crianças. Avaliar é um meio extremamente importante para que a criança supere as suas dificuldades, entenda as suas fragilidades e facilidades e, assim, tenha um desenvolvimento eficaz, a partir do *feedback* do educador/professor;
- fazer um projeto pressupõe um conjunto de objetivos e problemas que queremos ver respondidos/solucionados. Não se trata de uma atividade isolada e, por isso, requer um bom planeamento, bem detalhado para ser um bom meio de aprendizagem;
- todo o processo de ensino-aprendizagem é mais estruturado e eficazmente

delineado quando os docentes conversam, debatem e pedem ajuda. Prova disso foi a aprendizagem que fiz com o meu par de estágio;

- as crianças precisam de se sentir emocionalmente seguras e, na escola, o educador/professor tem a função de garantir que tal acontece, promovendo um ambiente saudável;
- um docente precisa de garantir que transmite aos seus alunos bons padrões culturais;
- uma boa relação entre os professores e os encarregados de educação promovem um bom ambiente educativo e permitem um bom desenvolvimento da criança;
- a relação escola-família precisa de ser bem estruturada.

Deste modo, gostaria de salientar que todas as experiências ao longo destes cinco anos de estudo, desde o estágio que realizei a partir do 1.º ano da licenciatura, as semanas de contacto com a realidade educativa, a participação na “Feira da Criança – Oeste Infantil”, o voluntariado no Centro de Acolhimento Temporário – Casa Rainha Santa Isabel, a visita a escolas noutros países como Tunísia, Brasil e Espanha foram preponderantes, associando e relacionando o conhecimento teórico adquirido nas aulas. Sinto que cada um destes complementos ajudou a tornar-me melhor e querer sempre fazer melhor.

Terminado este Mestrado, sinto que nunca será suficiente a formação de um professor. Um professor precisa de saber e querer saber sempre mais. Alarcão (2001) cita Stenhouse que defende que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento. (...) esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar” (p.4). Pretendo, por isso, continuar a estudar, manter-me atualizada e atenta às alterações no âmbito da educação e, logo que possa, frequentar o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais porque dessa forma estarei mais confiante para ajudar todas as crianças. No entanto, acho que é necessário estar atenta às dificuldades que os meus alunos vão enfrentar e às que eu própria enfrentarei e, a partir daí, procurar saber mais, de modo a poder ajudar as crianças.

Referências bibliográficas e eletrônicas

- Abrantes, A., Oliveira, I. & Serrazina, L. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escola... boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Betteheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borràs, L. (2001) (coord.). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. v.3, 319-471. Setúbal: Marina editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Buescu, H., J., Rocha, M.R. & Magalhães, V. F. (2015a). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Educação Literária*. Lisboa: Ministério da Educação
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. P. & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 47-69.
- Caldeira, M.F. & Reis, P.C.P. (2013). *O jogo na aprendizagem matemática*. Lisboa: ESE João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4892/1/Ojogoaprendizagemmatematica.pdf>
- Calvino, I. (2007). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das letras.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Porto: Areal Editores.
- Circular n.º4/DGCI/DSDC/2011, de 11 de abril.
- Circular n.º1/DGestE/2017, de 22 de maio.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.

- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). Desenvolvimento perceptivo-motor. In R. Cordovil & J. Barreiros (ed.). *Desenvolvimento motor na infância*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 143-172.
- Costa, H. (2016). *Relação família-escola: um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. Santo Tirso: De facto editores.
- Costa, I., Neves, I. & Pequito, P. (2013). *Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens*. In ATAS do VI encontro do CIED. I encontro internacional em estudos internacionais. Avaliação: desafios e riscos. 223-240.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática*. Porto: Areal editores.
- Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º17/2016, de 4 de abril.
- Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola: a literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário (1901-1975)*. Porto: ASA editores.
- Direção-Geral de Educação (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Durão, R. & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – uma proposta de guião orientador. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- European Forum of Psychomotricity. (s/d.) *Initial Education in Psychomotricity Proposal for a Minimum Curriculum*. Recuperado de <https://psychomot.org/wp-content/uploads/2011/10/Minimum-Curriculum-english.pdf>
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2008a). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, 347-372.

- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. In Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Congreso Internacional Educación infantil y desarrollo de competências (org.). Madrid: Asociación Mundial de Educadores Infantiles Recuperado de http://www.waece.org/ameicongresocompetencias/ponencias/victor_da_fonseca.pdf
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gallahue, D. L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar a metodologia de trabalho de projeto*. Perafita, Portugal: Areal Editores.
- Marco, M. T., Lima, E. A. & Fonseca-Janes, C. R. X. (2015). Formação de professores e prática pedagógica na educação infantil. In F. Ferreira, & C. Anjos (org.). *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*. Santo Tirso: De facto editores. 19-28.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério de Educação (2001). *Organização curricular e programas. Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Mosqueira, P. & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43.

- National Council Teachers of Mathematics. (2000). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira, M. T. M. (1991). *Didáctica da biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Papalaia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Peery, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiências*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escolar de sucesso*. Tese de Doutoramento Inédita. Universidade de Málaga: Departamento de didáctica e de la lengua y la literature.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Rito, A., Silva, A. L. & Breda, J. (2012). *Manual de nutrição infantil*. Barcarena: Marcador.
- Rodrigues, D. (2016). *A infância da arte. A arte da infância*. Viana do Castelo: Fundação Caixa Agrícola do Nordeste.
- Rodrigues, L. P., Saraiva, L. & Cordovil, R. (2014). Avaliação motora. In R. Cordovil & J. Barreiros (ed.). *Desenvolvimento motor na infância*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 293-308.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento Inédita. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciências da Educação.
- Santos, A. M. (2015). Educação infantil e formação de professores: uma proposta do PIBID de pedagogia. In F. Ferreira, & C. Anjos (org.). *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*. Santo Tirso: De facto editores. 23-56.
- Santos, A. S. (2002). *Mediações arteduchacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Seixo, M. A. (2014). *A urgência da literatura*. Recuperado de <https://aviagemdosargonautas.net/2014/04/10/a-urgencia-da-literatura-literatura-e-ensino-ii-por-maria-alzira-seixo/>
- Serrano, J.M. (s/d). *Expressão físico motora. Livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Serrano, P. & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina - desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-letras.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Lisboa: Factor.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação/Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (coord.), Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2012). *Atividades para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*. Coimbra: Almedina.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Vale, I. (2002). *Materiais manipuláveis*. Viana do Castelo: Laboratório de Educação Matemática
- Vasconcelos, F. (2001). O trabalho prático e experimental no ensino/aprendizagem da física. In C. Gomes, & J. Cunha (Coords.) (2001). *VIII encontro nacional de educação em ciências – actas*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2013). *Trabalho por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Loures, Portugal: LouresGráfica.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didática da educação infantil*. Porto: Asa Editores.

Anexos

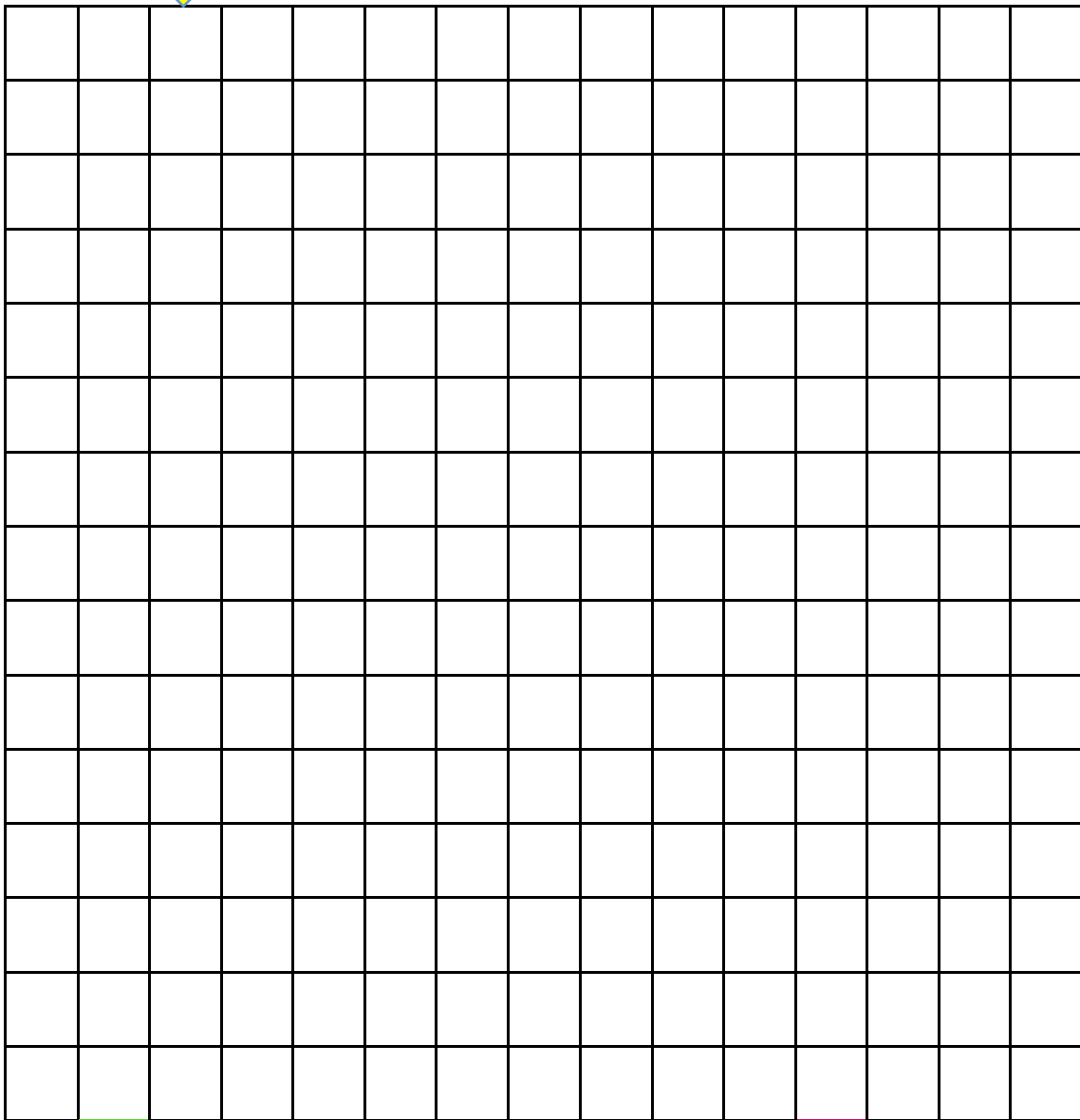
Anexo 1 – Dispositivo de Avaliação I

Domínio da Matemática

Nome: _____ Data: ____/____/____

1.1- Realiza o itinerário, utilizando as peças do Cuisenaire, de acordo com as indicações que te forem dadas.

1.2- Pinta o itinerário com as cores das peças do Cuisenaire que utilizaste



Anexo 2 – Grelha de Correção do Dispositivo de Avaliação I

Grelha de Correção – Dispositivo de Avaliação I

	Fase I				Fase II					
	Realização do itinerário	Representa o itinerário no papel	TOTAL	CLASSIFICAÇÃO	Realização do itinerário	Representa o itinerário no papel	TOTAL	CLASSIFICAÇÃO		
C1	3	7	10	5	MUITO BOM	3	7	10	5	MUITO BOM
C2	3	7	10	5	MUITO BOM	3	7	10	5	MUITO BOM
C3	3	7	10	5	MUITO BOM	3	7	10	5	MUITO BOM
C4	3	7	10	5	MUITO BOM	3	7	10	5	MUITO BOM
C5	0	7	7	4	BOM	3	7	10	5	MUITO BOM
C6	3	4	7	4	BOM	3	7	10	5	MUITO BOM
C7	0	4	4	2	INSUFICIENTE	3	3	6	3	SUFICIENTE
C8	3	3	6	3	SUFICIENTE	3	7	10	5	MUITO BOM
C9	0	3	3	2	INSUFICIENTE	3	0	3	2	INSUFICIENTE
C10	3	2	5	3	SUFICIENTE	3	7	10	5	MUITO BOM
C11	3	2	5	3	SUFICIENTE	3	7	10	5	MUITO BOM
C12	0	1	1	1	FRACO	3	1	4	2	INSUFICIENTE
C13	3	1	4	2	INSUFICIENTE	3	3	6	3	SUFICIENTE
C14	0	0	0	1	FRACO	0	3	3	2	INSUFICIENTE
C15	0	0	0	1	FRACO	3	5	8	4	BOM
C16	0	0	0	1	FRACO	3	6	9	5	MUITO BOM
C17	3	0	3	2	INSUFICIENTE	3	7	10	5	MUITO BOM
MÉDIA	1,76	3,24	5,00	2,88		2,82	5,35	8,18	4,18	

Anexo 3 – Dispositivo de Avaliação II

Nome: _____ Data: ____/____/____

O pão

- 1- Ouve a história *O ciclo do pão*.
- 2- Corta as imagens e cola-as nos quadrados seguindo a sequência correta.
- 3- Pinta as letras vogais de azul e as letras consoantes de verde.
- 4- Pinta as imagens.





Anexo 4 – Correção do Dispositivo de Avaliação II

Grelha de Correção – Dispositivo de Avaliação II

	CORTE	ORDENAÇÃO		VOGAIS		CONSOANTES		TOTAL	CLASSIFICAÇÃO	
		N.º de imagens ordenadas corretamente	Classificação	N.º de vogais selecionadas corretamente	Classificação	N.º de consoantes selecionadas corretamente	Classificação			
C1	0	4	2	19	3	21	3	8	4	BOM
C2	1	2	1	19	3	0	0	5	3	SUFICIENTE
C3	0	4	2	18	2,5	21	3	7,5	4	BOM
C4	1	4	2	9	1	20	2,5	6,5	3	SUFICIENTE
C5	1	3	1,5	14	1,75	3	0,5	4,75	2	INSUFICIENTE
C6	0	3	1,5	19	3	21	3	7,5	4	BOM
C7	0	6	3	12	1,75	0	0	4,75	2	INSUFICIENTE
C8	0	4	2	19	3	0	0	5	3	SUFICIENTE
C9	1	3	1,5	7	1	13	1,75	5,25	3	SUFICIENTE
C10	0	2	1	16	2,5	19	2,5	6	3	SUFICIENTE
C11	1	3	1,5	19	3	21	3	8,5	4	BOM
C12	0	4	2	19	3	21	3	8	4	BOM
C13	0	6	3	19	3	21	3	9	5	MUITO BOM
C14	1	6	3	12	1,75	21	3	8,75	4	BOM
C15	0	6	3	11	1,75	0	0	4,75	2	INSUFICIENTE
C16	0	6	3	19	3	21	3	9	5	MUITO BOM
C17	0	4	2	19	3	21	3	8	4	BOM
C18	0	6	3	19	3	13	1,75	7,75	4	BOM
C19	1	4	2	19	3	21	3	9	5	MUITO BOM
C20	1	6	3	19	3	21	3	10	5	MUITO BOM
MÉDIA	0,40	4,30	2,15	16,35	2,50	14,95	2,10	7,15		3,65

Anexo 5 –Dispositivo de Avaliação III

Q-C1

QUEBRA-CABEÇAS



Descobre qual/ais o/os peixinho/s em falta para completares a indicação.

$$\begin{array}{c} \text{purple fish} \end{array} + \begin{array}{c} \text{purple fish} \end{array} + \begin{array}{c} \text{yellow fish} \end{array} = 12$$

$$\begin{array}{c} \text{yellow fish} \end{array} + \begin{array}{c} \text{yellow fish} \end{array} = 4$$

$$\begin{array}{c} \text{green fish} \end{array} + \begin{array}{c} \text{purple fish} \end{array} = 15$$

$$\begin{array}{c} \text{yellow fish} \end{array} + \begin{array}{c} \text{green fish} \end{array} + \begin{array}{c} \text{grey box} \end{array} = 17$$

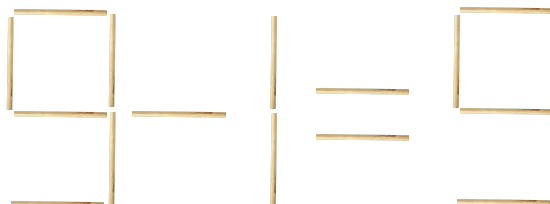
$$\begin{array}{c} \text{purple fish} \end{array} = \square \quad \begin{array}{c} \text{yellow fish} \end{array} = \square \quad \begin{array}{c} \text{green fish} \end{array} = \square$$

Q-C2

QUEBRA-CABEÇAS



Mova apenas um palito para tornar a indicação correta.

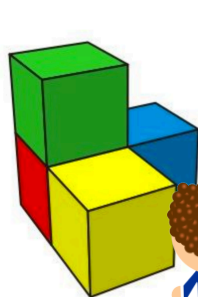


Q-C3

QUEBRA-CABEÇAS



No sítio onde está o menino, de que forma ele vê a construção de cubos?



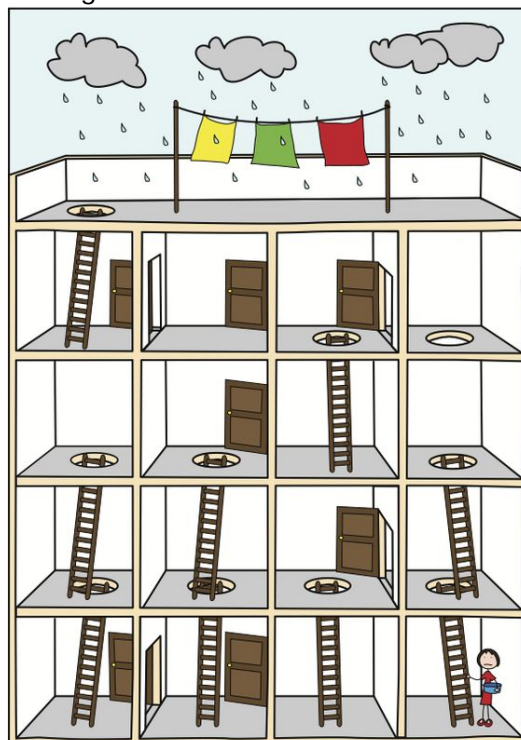
- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H
- I
- J
- K
- L

Q-C4

QUEBRA-CABEÇAS



Começou a chover e a Benedita precisa de ir apanhar a roupa. Que caminho pode ela fazer para chegar ao estendal?



Q-C5

QUEBRA-CABEÇAS



Qual o copo que ficará cheio mais depressa?



Anexo 6 – Grelha de Correção Dispositivo de Avaliação III

Grelha de Correção – Dispositivo de Avaliação III

						TOTAL	CLASSIFICAÇÃO	
	Q-C1	Q-C2	Q-C3	Q-C4	Q-C5			
A1	0	2	2	2	2	8	4	BOM
A2	2	2	2	0,5	0,5	7	4	BOM
A3	2	2	2	2	2	10	5	MUITO BOM
A4	2	0,5	2	0,5	0	5	3	SUFICIENTE
A5	2	0,5	2	0,5	0	5	3	SUFICIENTE
A6	2	0,5	0,5	0,5	0,5	4	2	INSUFICIENTE
A7	2	0	0	2	2	6	2	INSUFICIENTE
A8	2	0	0,5	0,5	0	3	3	SUFICIENTE
A9	2	0	0	2	2	6	3	SUFICIENTE
A10	2	2	2	2	2	10	5	MUITO BOM
A11	2	0	0	2	2	6	3	SUFICIENTE
A12	2	0,5	0,5	2	2	7	4	BOM
A13	2	2	2	0,5	0,5	7	4	BOM
A14	0,5	2	2	0,5	0,5	5,5	3	SUFICIENTE
A15	2	0,5	0,5	0,5	0,5	4	2	INSUFICIENTE
A16	2	2	2	0,5	0,5	7	4	BOM
A17	2	2	2	0,5	0,5	7	4	BOM
A18	2	2	2	2	2	10	5	MUITO BOM
A19	2	0	2	2	0,5	6,5	3	SUFICIENTE
A20	0,5	0	0	2	2	4,5	2	INSUFICIENTE
A21	2	2	2	0	0,5	6,5	3	SUFICIENTE
A22	0,5	2	2	0	0,5	5	3	SUFICIENTE
A23	2	0,5	0,5	2	0,5	5,5	3	SUFICIENTE
A24	0,5	2	2	0	2	6,5	3	SUFICIENTE
MÉDIA	1,67	1,13	1,35	1,13	1,06	6,33	3,33	

Anexo 7 – Dispositivo de Avaliação IV

Nome: _____ Data: __/__/__

ATIVIDADE EXPERIMENTAL



1- PREVISÕES

1.1- Pinta de verde o círculo com o sinal de certo se pensas que a resposta à questão-problema é afirmativa ou de encarnado o sinal de errado se pensas que a resposta é negativa.



2- MATERIAL

- Pêndulo com uma anilha (3g)
- Pêndulo com duas anilhas (6g)
- Paus de espetada
- Fita cola
- Cronómetro

3- PROCEDIMENTO

- 1- Coloca um pau de espetada, com a linha amarela encostada à mesa. Fixa-o com a fita cola.
- 2- Coloca o outro pau de espetada paralelo ao anterior, distanciando-os cerca de 5 centímetros. Fixa-o do mesmo modo.
- 3- Pendura o pêndulo com uma anilha no pau de espetada do lado esquerdo, entre a linha cor-de-rosa e a linha azul.
- 4- Lança o pêndulo a partir do pau de espetada do lado direito, entre a linha cor-de-rosa e a linha azul.
- 5- Conta a quantidade de oscilações do pêndulo em 15 segundos. Regista os resultados na tabela abaixo.
- 6- Repete os pontos 3, 4 e 5 do procedimento com o pêndulo com duas anilhas.

4- RESULTADOS

4.1- Regista a quantidade de oscilações na tabela.

MASSA DO PÊNDULO	QUANTIDADE DE OSCILAÇÕES
3 g	
6 g	

5- CONCLUSÕES

5.1- Responde à questão-problema.

5.2- Assinala com uma cruz (X) os fatores que influenciam a quantidade de oscilações de um pêndulo.

Massa _____

Força da gravidade _____

Material da composição do fio _____

Tamanho do fio _____

Resistência do ar _____

Anexo 8 – Grelha de Avaliação do Dispositivo de Avaliação IV

Grelha de Avaliação – Dispositivo de Avaliação IV

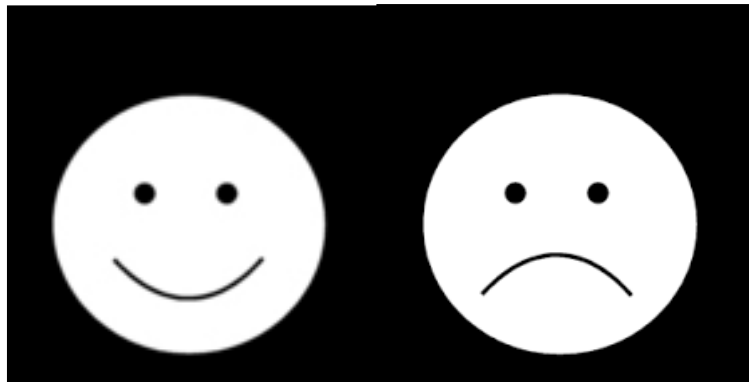
	PREVISÕES	PROCEDIMENTO	RESULTADOS		CONCLUSÕES 5.1			CONCLUSÕES 5.2		TOTAL	CLASSIFICAÇÃO	
A1	1	2	1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A2	1		1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A3	1		1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A4	1	2	1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A5	1		1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A6	1	1	1	1	1,5	2	0	1,5	7	4	BOM	
A7	1		1	1	1,5	2	0	1,5	7	4	BOM	
A8	1	1	1	1	1,5	1	1	0,9	6,4	3	SUFICIENTE	
A9	1		1	1	3	3	0	2	9	5	MUITO BOM	
A10	1	2	1	1	1,5	2	0	1,5	8	4	BOM	
A11	1		1	1	3	3	0	2	10	5	MUITO BOM	
A12	1	1	1	1	3	3	0	2	9	5	MUITO BOM	
A13	1		1	1	3	1	1	0,9	7,9	4	BOM	
A14	0	0	1	1	0	3	0	2	4	2	INSUFICIENTE	
A15	1		1	1	0	3	1	1,9	4,9	2	INSUFICIENTE	
A16	1	1	1	1	3	2	0	1,5	8,5	4	BOM	
A17	1		1	1	0	2	1	1,4	6,4	3	SUFICIENTE	
A18	1	2	1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A19	1		1	1	1,5	3	0	2	8,5	4	BOM	
A20	1	1	1	1	1,5	3	0	2	7,5	4	BOM	
A21	1		1	1	0	3	0	2	7	4	BOM	
A22	1	0	0	0	0	1	2	0,8	1,8	1	FRACO	
A23	1		1	0	0	2	1	1,4	3,4	2	INSUFICIENTE	
MÉDIA	0,96	1,18	0,96	0,91	1,43	2,48	0,30	1,71	7,27	3,85		

Anexo 9 – Avaliação do processo

Anexo 10 – Avaliação do produto final

Avaliação final realizada pelas crianças

1-Pinta o boneco sorridente se consideras que esta atividade foi interessante ou o boneco triste se não achaste interessante.



2- Escreve o algarismo que corresponde à atividade/parte em que sentiste mais dificuldade.

3-Escreve o algarismo que corresponde à atividade/parte em que sentiste mais facilidade.